UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Edna Alcantara Murat

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NA DIRETORIA DE ENSINO DE SOROCABA:
UM ESTUDO DE CASO**

Sorocaba/SP
2008

Edna Alcantara Murat

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NA DIRETORIA DE ENSINO DE SOROCABA:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Pedro Laudinor Goergen

**Sorocaba/SP
2008**

Ficha Catalográfica

Murat, Edna Alcantara
P947f A formação continuada de professores de Educação Física na
Diretoria de Ensino de Sorocaba: um estudo de caso / Edna
Alcantara Murat. -- Sorocaba, SP, 2008.
159 f.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2008.
Inclui bibliografias e apêndices.

1. Professores – Formação – Sorocaba (SP). 2. Educação Física
– Estudo e ensino. 3. Educação permanente. I. Goergen, Pedro
Laudinor. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Edna Alcantara Murat

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NA DIRETORIA DE ENSINO DE SOROCABA:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 26/08/2008

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. PEDRO LAUDINOR
GOERGEN - Orientador

Profª Drª ELIANA AYOUB -
Universidade Estadual de
Campinas.

Prof. Dr. CELSO JOÃO
FERRETTI - Universidade de
Sorocaba

Dedico este trabalho com muita saudade e carinho especial à minha mãe Arinda, (*in memoriam*), que com sabedoria ensinou-me a viver e é a expressão mais sublime da razão de estar aqui, neste momento.

AGRADECIMENTOS

Esta deve ser a parte mais difícil do trabalho. Nem sempre conseguimos encontrar a palavra certa para exprimir todo o sentimento de gratidão. Momento de relacionar nomes e cometer falha por meio de esquecimento involuntário. Estendo meus agradecimentos a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para tornar possível e agradável a realização deste trabalho.

Ao meu querido esposo Claudio, companheiro de todas as horas, que comigo compartilha o amor e divide sonhos, que sempre me estimula a crescer científica, ética, profissional e pessoalmente. Por partilhar desde o início do processo do mestrado e estar ao meu lado, apesar do intenso trabalho e das horas não convividas.

Aos meus familiares, que nunca me faltaram, e que sempre souberam me compreender, entender e apoiar nos momentos de ausência. Especialmente, meus sogros Sr. João e D^a Déde e a todos cunhados, cunhadas, sobrinhos.

Em especial e muito particularmente, aos meus irmãos, Edson, Nice, Eli, Edgard e Eliane, que sempre vibraram com minhas conquistas, estando a meu lado nos momentos mais difíceis da nossa caminhada. Eles estarão sempre no meu coração e nos meus pensamentos e, minha cordialidade afetuosa ao meu pai Léo.

Ao professor Dr. Pedro Goergen, por ter me escolhido como sua orientanda, pela atenção, dedicação, sábios ensinamentos, acolhimento amigo e por ter confiado na minha proposta.

Aos membros da banca de defesa, agradeço por aceitar o convite e também, pelas importantes considerações.

À professora Dr^a Eliana Ayoub, a Nana, pelo seu carinho, cuidadosa em seu olhar metodológico e pelas contribuições valiosas sobre a Educação Física escolar. Tenho muita admiração e um carinho todo especial por ela, embora, de forma anônima, faça parte da minha formação profissional.

Ao professor Dr. Celso Ferretti, pelas palavras de apoio e incentivo pela leitura cuidadosa e importantes contribuições na estrutura e organização do trabalho.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por ter me apoiado com a Bolsa Mestrado, sem o qual não teria incentivo, disciplina e tempo necessário para prosseguir nessa empreitada profissional.

À Diretoria de Ensino de Sorocaba pelo apoio e assistência no decorrer dessa caminhada.

Aos professores de Educação Física do município de Sorocaba (SP) que colaboraram para a realização deste trabalho, sem os quais nada faria sentido. Entre eles, Maria Inês, Regina, Wagner, Abiqueila, Luizinho, Terezinha, Denise, Mara, Olga, Magnólia, Sirlei, Ana Laura, Irani, Carlão, Isabel Andrade, Jairo, Cláudia Groff, Margarete, com os quais muito

aprendi, e aos colegas que seguem de forma anônima em suas trajetórias, mas que tanto me orgulha.

Às professoras Mara de Luna e Denise Mendes de Góes, que, muito atenciosamente, contribuíram, escutaram e incentivaram os meus estudos e trabalho.

Aos amigos, colegas de trabalho na oficina pedagógica, à equipe toda: funcionários e professores que estiveram presentes, me fortalecendo durante o transcorrer do trabalho e me fazendo ver outras possibilidades da educação pública.

Aos meus companheiros de mestrado pela convivência, luta e dedicação.

Aos funcionários da UNISO, à Regina da biblioteca e especialmente da secretaria de pós-graduação, Charleny, que sempre se disponibilizou a me ajudar.

A todos aqueles que se fizeram presentes neste trabalho, cada um em seu tempo, suas vozes estão em cada página, porque fazem parte de meu processo de formação como professora e pesquisadora.

Especialmente, a Deus, que, apesar de “descartado” no meio acadêmico, tem se manifestado de diferentes maneiras através das pessoas que me cercaram durante toda essa trajetória. Agradeço, por ter concedido mais esta oportunidade de contemplar suas maravilhas.

Muito obrigada!!!!

De tudo ficaram três coisas:
a certeza de que estamos sempre começando...
a certeza de que é preciso continuar...
a certeza de que seremos interrompidos antes
de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
da queda um passo de dança...
do medo, uma escada...
do sonho, uma ponte...
da procura... um encontro.

(De Tudo, Ficaram Três Coisas, **Fernando Sabino**)

MURAT, Edna Alcantara. **A formação continuada de professores de Educação Física na Diretoria de Ensino de Sorocaba: um estudo de caso.** 2008. 159f.
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2008.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os efeitos causados pelas políticas formação continuada da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) como proposta de trabalho no contexto escolar, por meio dos programas estabelecidos para os professores que trabalharam com o componente curricular de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental, na Diretoria de Ensino de Sorocaba no período de 2002 a 2005. Num primeiro momento, são desenvolvidos os conceitos teóricos que dão embasamento às propostas de políticas públicas desenvolvidas pelos órgãos governamentais no campo educacional. Em seguida, serão elucidadas questões terminológicas relativas ao campo da formação continuada à luz do olhar crítico, baseado nos referenciais bibliográficos e experiências vivenciadas pelos educadores responsáveis pela implementação dos programas aqui estudados. O estudo é composto por pesquisa de campo do tipo qualitativa, com entrevistas de cinco professores de Educação Física participantes do processo de implementação das políticas educacionais desenvolvidas no período citado. Além disso, é feito o exame de documentos legais utilizados pela SEE/SP. Na seqüência, é feita análise das respostas dadas pelos professores. Conclui-se que a política educacional de formação continuada não se coaduna com a realidade vivida pelos professores da área e que se faz necessária uma reavaliação permanente das políticas públicas do setor.

Palavras-chave: educação física, formação continuada, políticas públicas.

MURAT, Edna Alcantara. **The continuous education program of Physical Education Teachers in the Board of Education of Sorocaba: a case study.** 2008. 159f. Dissertation (Masters in Education)-University of Sorocaba, Sorocaba, 2008.

ABSTRACT

This study aims to examine the effects of policies on continuing education of the Secretaria de Educação do Estado de São Paulo f Sao Paulo (ESS / SP), as a proposal in order to work with teachers, through established programs of the curricular component of Physical Education in the initial series of primary education, in Board of Education of Sorocaba from 2002 to 2005. Initially, the theoretical concepts framework is employed in order to give support the proposals for public policies developed by governmental agencies of education within school. Investigation explains terminological issues relating to the field of continuing education in the light of the critical look at the experiences not only as a teacher but also as Pedagogical Technical Assistant in ESS / SP. The methodological orientation chosen was qualitative research. For this study five teachers who were participants of the process of implementation of educational policies developed during three years were interviewed. Legal documents used by ESS / SP were also examined. The data collected which involves five teachers were analyzed. Research shows that the educational policy of continuing education is inconsistent with the reality experienced by teachers in the area. It confirms that an ongoing evaluation of the public policies in the education is essential.

Keywords: physical education, continuing education, public

LISTA DE SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ATP	Assistente Técnico-Pedagógico
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CB	Ciclo Básico
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo
CRDI	Centro Internacional para Resoluções de Disputas sobre Investimentos
DE	Diretoria de Ensino
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IFC	Corporação Financeira Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
ONGs	Organizações Não Governamentais
OT	Orientação Técnica
PEC	Programa de Educação Continuada

PI	Professor de Educação Básica I (PEB-I antigo professor polivalente da rede pública estadual)
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE-SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 POLÍTICA EDUCACIONAL: MUDANÇAS E REFORMAS	16
1.1 As políticas de interferências na educação.....	17
1.2 Políticas educacionais no Brasil a partir de 1990.....	24
1.3 Políticas educacionais no Estado de São Paulo.....	33
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA DE SÃO PAULO	45
2.1 Um olhar sobre a formação docente e carreira profissional.....	46
2.2 Formação inicial, formação continuada e suas terminologias.....	56
2.3 A contribuição de uma proposta de formação continuada para a Educação Física escolar.....	65
3 UM ESTUDO DE CASO	88
3.1 Caracterização da pesquisa de campo.....	88
3.2 Instrumentos e coleta de dados.....	90
3.3 Critérios para seleção dos entrevistados.....	92
3.4 Os sujeitos da pesquisa.....	93
3.5 Análise de conteúdo.....	95
3.6 Apresentação dos resultados e interpretação.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	143

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultado do trabalho desenvolvido Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO). Porém, a problemática aqui apontada remete a um período anterior, produto de vários anos de prática pedagógica nas diversas etapas da Educação. Ao falarmos de trajetória profissional, referimo-nos a pelo menos vinte e seis anos de carreira pública, trajetória essa essencial para a nossa reflexão acerca dos problemas que permeiam a educação escolar.

No nosso entender, é natural que a pesquisa surja das observações, inquietações, dúvidas, perguntas, questionamentos e curiosidades que acontecem no cotidiano. A delimitação do tema deste estudo, bem como a posterior definição do problema de pesquisa, estão relacionadas ao âmbito profissional e às experiências vividas como docente da rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

Tanto a escolha do tema de estudo quanto o processo de investigação encontram-se ancorados na mencionada trajetória profissional junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), desde 1982. Primeiro, atuando na área administrativa e, a partir de 1990, como professora efetiva na rede (ensino fundamental e médio) e, por último, como assistente técnico pedagógico (ATP), integrando a equipe técnica da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino de Sorocaba, responsável pela implementação de projetos na área de formação continuada dos educadores.

Durante esse período de atuação na rede pública de ensino, tivemos a oportunidade de acompanhar o surgimento e o declínio de diferentes propostas de educação continuada e as turbulências políticas que envolviam SEE/SP. Isso, claramente, refletiu sobre o trabalho dos professores. Não obstante os evidentes sinais de políticas públicas mal sucedidas, a culpa final pelo fracasso era, via de regra, imputada à suposta incompetência dos professores.

As experiências profissionais foram criando corpo e amadurecendo inúmeras questões que repetidamente instigavam a necessidade de uma reflexão mais sistematizada e teoricamente fundamentada, focando a formação continuada¹ dos profissionais da educação que atuam diretamente nas escolas.

Este foi o motivo que nos levou a estudar esse processo, com o intuito de aprofundar o conhecimento e contribuir para os debates sobre a implantação/implementação de políticas

¹ A formação continuada de professores é garantida por lei, no artigo de nº 61, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei nº 9394/96) como atividade paralela às atividades profissionais de professores. A legislação garante ao professor a oportunidade de aprender novas teorias para a melhoria do trabalho cotidiano com os alunos, unindo a teoria à prática.

educacionais públicas mais adequadas à realidade escolar e às condições objetivas dos professores.

O primeiro passo foi a pesquisa bibliográfica. O objetivo foi, além de obter um melhor entendimento acerca das políticas públicas e dos programas que surgiam na área educacional, conhecer os posicionamentos teóricos dos pesquisadores envolvidos com as questões desse campo educacional.

Iniciamos o trabalho durante o período de integralização dos créditos nas disciplinas do mestrado foi realizado um extenso levantamento da literatura relacionada ao tema, com vistas à estruturação de um suporte teórico adequado que servisse de base para a construção de uma proposta de investigação que respondesse aos nossos questionamentos.

Nas investigações realizadas, notamos que essa temática tem sido objeto de muitos estudos por parte dos pesquisadores acadêmicos. Segundo Borges (2000, p. 57) as políticas de capacitação docente são justificadas pela pretensão de constituir espaços (locais) de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de renovação da prática do professor, mediante debate e intercâmbio de experiências dos educadores participantes desse processo de formação.

Na investigação teórica, foi dado destaque aos estudos das obras de pesquisadores da temática em questão, bem como mudanças e inovações pedagógicas, buscando apoio em autores como Arroyo (1999, 2000) e Tardif (2002).

À luz desses e outros textos, buscamos analisar até que ponto os programas de formação continuada de professores provocam mudanças na ação docente. Nosso objetivo era estudar quais os efeitos na ação docente relacionados aos projetos de capacitação de professores oferecidos pelos programas de formação continuada da SEE/SP. Noutros termos, interessava-nos averiguar como os professores apropriam-se de “novas” propostas pedagógicas e como as incorporam em seu repertório de práticas docentes no contexto da trajetória profissional do professor de Educação Física.

O presente trabalho ficou delimitado ao campo da formação docente em razão do fato de ter sido essa a área na qual atuamos no período de 2002 a 2005. Trata-se dos programas de formação continuada idealizados e realizados pela Secretaria da Educação paulista durante a gestão do então Secretário da Educação Gabriel Benedito Isaac Chalita, no governo Geraldo Alckmin².

² Período de mandato (2001 a 2006).

A formação continuada do professor de Educação Física na rede pública do Estado de São Paulo é o objeto de vários documentos publicados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo³. Os documentos tratam dos programas de formação continuada, visando estabelecer parâmetros e formular projetos para a capacitação dos referidos professores.

Pensando no fato de que os programas de formação continuada na área da Educação Física não vinham alcançando os objetivos desejados, pareceu-nos importante repensar a formação continuada a partir de uma análise crítica dos programas de reforma das políticas públicas e, além disso, pensar na forma como esses programas vêm sendo implementados junto às escolas da rede pública paulista.

Diante disso, nosso trabalho tem como objetivo contribuir para a reflexão sobre os pressupostos teóricos que norteiam a prática da capacitação de educadores em serviço, bem como as políticas educacionais que estabelecem os programas de formação continuada de educadores. A intenção é investigar mais especificamente os pressupostos teóricos publicados pela SEE/SP.

Realizada a pesquisa bibliográfica e melhor fundamentadas as nossas discussões e questionamentos a respeito da política educacional do período em questão, fomos a campo com o intuito de colher dados empíricos que fortalecessem ou não nossas hipóteses relativas ao fracasso das políticas públicas da área de educação continuada.

Assim, surge a seguinte problemática: na visão dos professores de Educação Física que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas do município de Sorocaba (SP), qual é a relação entre os programas de formação continuada da SEE/SP no cotidiano escolar e sua real contribuição na prática docente?

Na busca de respostas ao problema posto, estabelecemos os seguintes objetivos: a) investigar a visão dos professores de Educação Física sobre os programas de formação continuados implantados e implementados pela SEE/SP; b) verificar junto a estes professores qual o significado e a importância dos programas para sua prática docente nas aulas de Educação Física; c) identificar quais os procedimentos e a forma como, concretamente, esses projetos vêm sendo executados nas aulas de Educação Física.

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, buscamos alcançar uma melhor compreensão do fenômeno investigado, por meio de pesquisa de natureza qualitativa, na qual os dados coletados foram analisados e interpretados mediante a técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2004).

³ O programa de Formação Continuada – Teia do Saber – Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. (SÃO PAULO, 2003) Disponível em: www.educacao.sp.gov.br.

O levantamento das opiniões foi realizado mediante entrevistas com cinco professores, cuja escolha obedeceu aos seguintes critérios: primeiro, seu envolvimento com a implementação das políticas de formação continuada e, segundo, sua permanência na rede estadual até os dias atuais.

Após organização dos dados, recorreremos aos estudos de Bardin (2004, p.153), que propõem “[...] a análise categorial temática como técnica de análise do conteúdo, mediante o desmembramento do texto em unidades ou categorias segundo reagrupamentos analógicos”.

O critério de categorização foi organizado em quatro eixos temáticos:

- As capacitações e os espaços utilizados;
- Descontinuidade e fragmentação dos programas;
- Os efeitos das capacitações no trabalho do docente;
- Formação contínua do professor na carreira;

Todos os professores entrevistados atenderam à nossa solicitação demonstrando presteza e solicitude ao responder aos questionamentos. As entrevistas foram realizadas na forma de depoimentos, seguindo um roteiro semi-estruturado e sem ordem rígida na seqüência das perguntas. As respostas foram gravadas e transcritas, permitindo desenhar um traçado que buscava agrupar os depoimentos e declarações em torno de uma mesma temática.

O presente estudo está organizado em quatro partes, além da introdução:

- Capítulo 1 – Política educacional: mudanças e reformas. Este capítulo traz algumas questões que envolvem mudanças e reformas na educação. Trata das políticas educacionais, das mudanças e das reformas na educação brasileira e das interferências do Banco Mundial partir de 1990, particularmente no Estado de São Paulo.
- Capítulo 2 – A formação continuada na rede pública de São Paulo. Esta parte destaca o tema, apontando projetos e propostas relevantes, ocorridas a partir de 1990, para a área de Educação Física no percurso das mudanças e reformas implantadas e implementadas pela SEE/SP.
- Capítulo 3 – Estudo de caso. Este capítulo faz uma avaliação dos efeitos ocorridos nos programas de formação continuada para a ação docente a partir da implementação das propostas da SEE/SP na Oficina Pedagógica.
- Considerações finais. Nesta parte, por fim, é realizada uma síntese daquilo que foi considerado mais relevante durante todo o processo de pesquisa.

Capítulo 1

POLÍTICA EDUCACIONAL: MUDANÇAS E REFORMAS

Ao tratar do processo de formação continuada, é importante considerar alguns aspectos importantes ligados ao contexto que envolve o professor e a escola. São as questões legais e as políticas públicas da educação das quais surgem as propostas de trabalho da área.

Ao abordar as políticas públicas como um dos elementos do processo de formação continuada para a educação brasileira, deparamo-nos com algumas questões que envolvem o percurso de sua elaboração, suas origens, suas mudanças e reformas que historicamente estão de alguma forma comprometidas com as decisões e imposições das agências e recursos financeiros internacionais.

Neste capítulo, buscamos examinar, com base nos pressupostos teóricos, políticas e estratégias pensadas para a educação básica pública no contexto da América latina.

Segundo Silva (1999, p.11), as interferências e influências internacionais estão presente nas tomadas de decisão e têm se manifestado com frequência na política educacional brasileira. A autora destaca que gradualmente essas ações são “[...] incorporadas às práticas da sociedade brasileira sob influências de investimentos internacionais mediados pelo Banco Mundial”.

Silva diz ainda que “[...] é possível constatar a forte supremacia do Banco Mundial nas decisões e gerenciamento destas políticas por parte deste órgão.” Mas destaca que não podemos afirmar que seja o único a impor políticas, estratégias e exigências para o país. (SILVA 1999, p.14)

Ainda segundo a autora, é nesse contexto “[...] que se travam mediações concretas e contraditórias, que se imbricam em diferentes conjunturas e temporalidades, mas em conexão contínua dessa imediação nas políticas”. Tais mediações são feitas pelo o Banco Mundial (BM) e os países envolvidos no processo. Silva aponta, ainda, que as mediações que norteiam todo essa trajetória de intervenção das instituições internacionais na formulação e monitoramento das políticas para a educação pública acontecem com o consentimento do governo federal, e de parte dos estaduais e das elites dirigentes.

Nesta perspectiva, nota-se que esse processo não acontece de forma isolada, às ações, apresentam uma busca de aspectos afins entre as partes negociadoras, que se manifestam durante todo o percurso. Nesse sentido, a autora destaca que “sem as mediações, as teorias

tornam-se vazias e inertes, e, sem as teorias, as mediações tornam-se cegas ou caolhas.” (SILVA, 1999, p. 14)

Cunha (2002, p.104), em seus estudos, também afirma que, no seu entendimento sobre as ações de agências internacionais nas políticas educacionais, acontecem de comum acordo. Para ele, atribuir a culpa às agências internacionais sobre as decisões políticas na área da educação é passível de ingenuidade, pois é possível atentar às decisões tomadas e os encaminhamentos de todo o processo das políticas e das estruturas educacionais.

1.1 AS POLÍTICAS DE INTERFERÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Analisando algumas publicações, documentos e relatórios produzidos para discussão das políticas de interferência, pretendemos pensar, com base nos pressupostos teóricos, elementos que permitam a compreensão das políticas educacionais em curso, principalmente buscando apontar “[...] as relações que estas mantêm com as orientações do banco mundial e o caráter estratégico que o banco vem desempenhando, e pela imposição de políticas de ajuste estrutural.” (BORGES, 2000, p.43)

A idéia é buscar compreender a forma como esse processo ocorre e a configuração de suas conseqüências para a sociedade. Segundo Soares (2007, p.17) o que hoje chamamos genericamente de Banco Mundial⁴ (agência de interferência), nada mais é que um conjunto de instituições lideradas pelo Banco Internacional de Reconstrução (BIRD), são elas: Associação Nacional de Desenvolvimento (AID); o Centro Internacional para Resoluções de Disputas sobre Investimentos (CRDI); a Corporação Financeira Internacional (IFC) e a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA).

Interessa-nos abordar as análises sobre as concepções formuladas pelo Banco Mundial, em torno das relações entre educação e desenvolvimento, que no nosso entender, fundamentam a formulação de políticas educacionais no Estado de São Paulo na década de noventa, período que buscamos investigar neste trabalho.

Desde o final da década de oitenta, observa-se uma tendência progressiva à adição das políticas neoliberais que aproximaram o Brasil das propostas do Banco Mundial. Segundo Lippi e Lima (2007, p.251), nesse período alguns acontecimentos marcaram a forte atuação

⁴ Sobre a trajetória do Banco Mundial, durante cinquenta anos, a autora descreve a existência de três períodos distintos na evolução das políticas do BM.

das agências internacionais: implantação de programas de estabilização, cortes de gastos públicos, abertura comercial e, com isso, iniciaram-se as privatizações de investimentos no campo educacional.

Nesse período, segundo esses autores, o Brasil apresentava uma situação econômica muito desfavorável, em decorrência de um modelo político-econômico adotado pelo governo militar (décadas de 1960 e 1970). Esse foi um período desastroso, pois provocou a desestruturação de todo o país (justamente num momento de transição da trajetória do Banco Mundial).

Para Soares (2007, p.20) essa trajetória corresponde ao percurso dos cinquenta anos de existência do Banco Mundial. A autora separa, em seus estudos, três períodos⁵ distintos na evolução das políticas deste organismo. Entre eles, destacamos o período de 1980 a 1995, onde Soares aponta que a agência multilateral assume “[...] importância estratégica na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento por meio de programas de ajuste estrutural.”.

Na intenção de ter uma visão histórica da situação, em seus estudos, Lippi e Lima (2007, p.251) destacam que é importante observar que no campo social e político, as conseqüências não foram diferentes. A população brasileira sofreu outros impactos, como as conseqüências com a desvalorização dos salários e do poder de compra. Por conta disso, o índice de pobreza aumentou consideravelmente, em decorrência da restrição às necessidades básicas da população, como saúde, educação, saneamento básico e habitação. Para eles, o Brasil passava por um período cercado de incertezas no campo político poderia ser modificado somente com mudanças significativas nas ações governamentais.

Soares (2007, p.15) analisa esse momento de crise, denominando-o como período agravante para os países em desenvolvimento⁶. Momento esse em que as instituições internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional) destacavam-se pela ajuda financeira oferecida como forma para superação da crise econômica desses países.

Para a autora, em decorrência da emergência da crise de endividamento dos países em desenvolvimento, essas instituições começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia. Entre os países estava o Brasil. Soares aponta ainda que, devido a essas ações, outras conseqüências surgiram. As instituições internacionais “[...] não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente

⁵ Ver mais detalhes em Soares (2007, p. 20)

⁶ Buscando apoio em Torres (2007, p. 126) manteremos aqui o termo “países em desenvolvimento ou mundo em desenvolvimento” – utilizado pelo BM e outras agências internacionais – para nos referirmos ao conjunto de países também chamados “países subdesenvolvidos, Terceiro Mundo ou o Sul”.

a própria legislação brasileira.” Destacamos ainda que esse período de crise não se refere somente ao governo brasileiro, mas também para toda a América Latina. (SOARES, 2007, p.17).

Conforme Coraggio (2007, p. 83) “[...] os países da América Latina passam por um longo período de transição marcado pela crise de modelo de industrialização e pela perda da importância dos atores nacionais que impulsionavam aquele modelo” e, no caso do Brasil, somente a partir de 1989 começa a superar o momento de crise, buscando medidas que diminuíssem o número de empréstimos internacionais. O autor observa que a participação do Brasil nos empréstimos do BIRD, nesse período, caiu acentuadamente.

Para que possamos compreender melhor esse período cercado de aproximação dos órgãos internacionais citamos Silva (1999, p.58), que buscou denominar esse período como de “tutelamento”. Em seus estudos, afirma que, apesar da resistência do Brasil a esses empréstimos, rendeu-se às determinações neoliberais, vendo os investimentos internacionais com características de momento de incentivos para o país.

Vale destacar que, segundo a autora, algumas características dos países em desenvolvimento são fatores desfavoráveis no momento de negociações. Neste contexto, afirma que as políticas públicas são providas de algumas exigências, entre elas, a de uma política de consentimento que os governos nacionais adotam. Isso torna-se evidente quando pensamos que seria muito improvável a existência de forças nacionais organizadas e projetos de dominação que aceitassem, sem prescrição e de forma passiva, determinações vindas desses órgãos. Entendemos que deve ser dada relevância a esse fato, pois, historicamente, no Brasil “[...] é comum à elite dominante gerir o estado.” (SILVA, 1999, p.58)

Seguindo esse raciocínio, entendemos que essas políticas se inscrevem em um contexto marcado por algumas evidências durante seu processo. Segundo Soares (2007, p.16), o surgimento do Banco Mundial foi marcado por uma gestão fortemente instituída pelos Estados Unidos. Para a autora, os “[...] Estados Unidos sempre tiveram enorme peso na gestão do banco, pois as decisões e as votações são proporcionais à participação no aporte de capitais.” A autora destaca algumas exigências prescritas no estatuto do BM para as suas ações:

Os estatutos do Banco Mundial estabelecem que a influência nas decisões e votações é proporcional à participação no aporte de capital, o que tem assegurado aos EUA a presidência do Banco desde sua fundação, e hegemonia absoluta entre as cinco nações líderes na definição de suas políticas e prioridades. (SOARES, 2007, p.16)

Os Estados Unidos têm assegurado a presidência do Banco desde a sua fundação. Isso nos leva a pensar que o governo americano, diante de sua hegemonia na composição dos membros do BM, tem se utilizado desse recurso nas tomadas de decisões nos momentos de execução de sua política externa.

Buscando uma análise sobre os dados levantados, entendemos a crescente influência que o BM tem exercido na gestão das relações internacionais. Sua trajetória, ao longo de seus cinquenta anos de existência⁷, é marcada por acontecimento nas políticas públicas de países que a ele estão de alguma forma vinculados.

Soares (2007, p.17) destaca que, também no Brasil, o BM “[...] vem exercendo profunda influência no processo de desenvolvimento [...]” Para a autora, esse fato aponta para o sentido das transformações sofridas pelo país e acrescenta a necessidade de “[...] refletir sobre as mudanças necessárias para torná-la, efetivamente, uma organização voltada para a promoção do desenvolvimento humano no Brasil e no mundo.”

Seguindo esse raciocínio, Borges (2000, p.43), em seus estudos, reconhece que o BM tem sido o principal financiador de projetos de desenvolvimento no âmbito internacional. O autor busca analisar criticamente a situação. Vejamos:

Sua atuação vem sendo considerada extremamente negativa, pois ele financia um tipo de desenvolvimento econômico socialmente desigual e perverso, que tem como consequência a ampliação da pobreza mundial, a concentração de renda, o aprofundamento da exclusão social, além de provocar a destruição do meio ambiente. (BORGES, 2000, p.44)

Percebemos, então, que essas influências do BM sempre estiveram presentes historicamente e foram sentidas durante o processo de desenvolvimento do Brasil. Para Borges, isso fica claro quando tomamos como exemplo o período de expansão da economia, marcado por intensa influência do BM e FMI que passaram a impor programas de estabilização e de ajustes econômicos ao país.

Para Borges (2000, p. 44), esse período de imposição de programas de estabilização e ajustes econômicos passa a ser identificado como “[...] o conjunto de políticas propostas pelo BM para a América latina, no período pós-crise mexicana de 1994”, que passa a ser denominado período de “reformas de segunda geração”, que tem por característica centralizar os processos de desregulamentação e de abertura econômica iniciados desde 1980.

Nesta perspectiva, Arruda (2007, p.45) destaca que entre as estratégias de ações do BM para o Brasil buscou estabelecer uma política de apoio aos investimentos que “[...]”

⁷ Ver estudos feitos por de Soares (2007, p.17)

encorajem o crescimento econômico e o desenvolvimento social num contexto de estabilidade macroeconômica [...]” acrescenta que essas ações são enfatizadas com as melhorias na eficiência dos gastos públicos e, nos setores sociais, melhor escolha da população alvo e ampliação da prestação de serviços aos pobres.

Borges aponta, ainda, que os empréstimos aconteceram no setor social de forma significativa em décadas anteriores, e nos últimos anos, de forma particular, os empréstimos estão mais voltados para o setor educacional. Descreve:

Os empréstimos ao setor social cresceram significativamente nas últimas décadas e, em particular, foram incrementados nos últimos anos os empréstimos para o setor educacional, dando-se prioridade, em conformidade com as orientações estabelecidas em nível mundial, à educação primária. (ARRUDA, 2007, p.45)

O que se percebe é que, embora os investimentos no setor social estivessem acontecendo por um longo período de forma muito intensa, os investidores começaram a perceber que o setor educacional era um campo promissor. Começou-se, então, a investir ações na área a educação. Nesse contexto, fica evidente que as participações da área social nos empréstimos do Banco Mundial preocupavam-se com a educação. Segundo Soares (2007, p.36), essa ação é entendida como “[...] instrumento de redução da pobreza e como fator essencial para a formação do capital humano, necessários ao novo padrão de acumulação de capitalista.”

Arruda (2007, p.59) considera que no campo educacional o BM e FMI impõem condicionantes, como: “[...] a transferência parcial do poder de planejar e definir políticas de estabilização, de crescimento e desenvolvimento sócio-econômico do Estado para as instituições financeiras multilaterais [...]”, que até então apareceram em outros setores. Em seus estudos, o autor destaca que as principais críticas das Organizações Não Governamentais (ONGs) com relação à política de educação do BM foram:

[...] A falta de compatibilidade entre a ênfase na Educação Básica para todos e as políticas macroeconômicas, que incluem a pressão por cortes nas despesas públicas e dependências de financiamento externo;
 - O co-financiamento de programas de educação, com base nas mesmas condições (contrapartidas, prazos, modos de avaliação, etc;) e critérios dos empréstimos aos setores produtivos;
 - A desvinculação entre a Educação Básica e os outros níveis de educação no contexto da política educacional nacional; [...]. (ARRUDA, 2007, p. 60)

O que se percebe é que o BM, ao estabelecer suas ações de investimento no setor social, tem se preocupado em instrumentalizar a política econômica. Nessa perspectiva,

Borges (2000, p.45) interpreta essa preocupação como “[...] novo conservadorismo de direita, havendo ausência de iniciativa e comportamento defensivo das outras forças sociais e políticas [...]”, para ele, as “outras forças” seriam as que lutariam por construir um sentido mais avançado para as políticas públicas. Em seu entendimento, a aceitação de programas e projetos como ‘algo natural’⁸, sem questionamentos é uma das debilidades dos países em desenvolvimento. Para o autor, nesse processo de gestão pública seletiva, não é possível observarmos momento de “[...] mobilização dos setores organizados da sociedade civil, no que se refere ao controle e transparência nas negociações com os organismos multilaterais.”

Para Coraggio (2007, p.83), este não é um problema externo às nossas sociedades. É comum o estilo elitista de gestão pública e descreve a situação como ações de acordo com as agências internacionais. Coraggio escreve: “É típico que a *intelligentsia* governamental faça acordos de cúpula com as agências internacionais ou com representantes dos governos dos países desenvolvidos e realize um trabalho especial para legitimar *ex post facto* esses acordos.”

O autor deixa claro que o consentimento das políticas públicas como um projeto de dominação, elaboradas pelo BM, estão presentes nas elites nacionais, e na sua maioria na gestão pública.

Estes por sua vez, são coniventes com políticas públicas elaboradas pelas instituições internacionais, convergentes com seus interesses, passando a idéia de que as ações têm origem externa, transferindo a responsabilidade de todos os resultados, principalmente os de aspecto sociais negativos dos agentes nacionais para as instituições internacionais. Para Coraggio (2007, p. 84), “[...] o FMI ou o Banco Mundial transforma-se no ‘inimigo’ dos setores mais afetados pelas reformas econômicas.”

Nessa perspectiva, Tommasi (2007, p.195) refere ao setor educacional como um setor atraente para os investidores internacionais. O BM tinha muito interesse em realizar financiamentos para os projetos em fase de implementação. Seu interesse era muito forte, pois suas ações buscavam, nesse processo, interferir e definir as políticas educativas dos países em desenvolvimento. Suas ações impulsionavam mudanças nas formas de gestão, na alocação de recursos e financiamento de projetos. Isto é, cada vez mais, potencializava sua intervenção e controle sobre o tipo de educação que deveria ser implementada nos países em desenvolvimento, aos quais os investimentos eram concedidos como recursos.

⁸ O autor faz uma análise do conceito de ‘algo natural’ referindo-se a setores externos.

Para a autora, uma das alternativas encontradas pelo BM junto aos governos foram os investimentos em projetos, que “[...] são fruto de negociações realizadas no seio de cúpula restritas de funcionários das secretarias de Educação, junto com os técnicos do Banco.” Tommasi destaca que, de modo geral, é muito difícil o acesso às informações sobre o andamento das negociações e seu resultado e a distribuição dos documentos elaborados têm uma distribuição extremamente limitada.

Cunha (2002, p.104), em seus estudos afirma que as ações das agências internacionais no campo educacional contam com a participação de representantes dos países em sua equipe e que esses técnicos estabelecem uma relação de cumplicidade das decisões. Aponta, ainda, que esses representantes estão sempre presentes nas decisões. O autor lança um olhar crítico ao abordar sobre as ações das agências financeiras internacionais na área da educação no que se refere às ações impostas e condições estabelecidas aos governos. Em suas considerações, destaca:

[...] quero assinalar que desconheço uma só *imposição de fato* das agências internacionais em matéria de educação. Que elas financiam projetos que são de acordo com seu ideário, não tenho dúvida – que banqueiro faria diferente? Imposição é outra coisa. Desconheço um só projeto do governo brasileiro, na área educacional, implementado ou abandonado por exigência do BIRD, do BID ou do FMI. Conheço vários projetos abandonados, outros implementados, com os aplausos e os dólares dessas agências. Em todos eles, havia grupos brasileiros que gostaram do abandono ou da implementação. (CUNHA, 2002, p. 104)

Nessa perspectiva, o autor atenta ao fato de que os membros das ações do BM, representantes dos países envolvidos, muitas vezes ocupando cargos governamentais nem sempre têm acesso aos documentos que por sua vez, “[...] só são divulgados se aprovados pelo governo do país concernente.” (CUNHA, 2002, p.104).

Convém destacar ainda que, segundo Silva (1999, p.152), é perceptível outro fator de participação dessas agências internacionais na política pública brasileira. Para Silva, a influência de organismos internacionais nos rumos principalmente no campo da educação nacional é de longa data. Diante desse fato, fica evidente que o BM interfere nas políticas públicas para a educação, principalmente, por projetos e programas por ele financiados integralmente.

A autora ainda destaca que, esse quadro de interferência só se modifica no momento em que os projetos e programas são apenas parcialmente financiados pelo BM, quando é exigida a presença de técnicos e gestores para verificar o andamento do projeto e a utilização dos recursos financeiros. Esse processo em curso exige o acompanhamento dos assessores no

que vão se inserindo nas estruturas e aos poucos vão atuando decisivamente nas políticas públicas para a educação no Brasil.

1.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL A PARTIR DE 1990

Os constantes processos de mudanças e reformas educacionais no contexto internacional a partir de 1990 são influenciados pela globalização⁹, que também repercute nos procedimentos de reforma das políticas educacionais no Brasil. “Tais políticas começaram a ser fortemente influenciadas pelos aspectos econômicos deliberados pelos agentes financeiros internacionais.” (CORAGGIO, 2007, p.75)

Nessa perspectiva, o autor destaca que, no Brasil da década de noventa, o BM ampliou significativamente os empréstimos para o setor educacional. Coraggio apresenta alguns dados extraídos de documentos publicados pelo BM: área da educação compreende um percentual de 2,9% do total de empréstimos, no final da década de 1980 e, na primeira metade da década de 1990, esse percentual subiu para 29%.

Fundamentado em documentos publicados pelo BM, Coraggio (2007, p. 75) constatou que, embora o BM se apresente fortemente comprometido em sustentar o apoio à Educação, financiando aproximadamente uma quarta parte da ajuda para este setor nos países em desenvolvimento, é possível perceber que sua contribuição mais importante nesse percurso, esteve voltada para a concessão “[...] de assessoria, concebida para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países.”

É comum ouvir que o BM vem impondo políticas homogêneas para a educação, não apenas na região, mas em todo o mundo. Esta tese é plausível: as declarações do próprio Banco Mundial, a simultaneidade com que vêm sendo empreendidas as reformas educativas nos distintos países e a homogeneidade discursiva que as envolve parecem confirmá-la. Ao mesmo tempo, há sinais de que outros atores também estão operando ativamente e são co-responsáveis pelo resultado. (CORAGGIO, 2007, p.76)

Para o autor, se o BM oferece assessoria e, principalmente idéias como meio de contribuição para dar forma à política de estratégias, é importante, então, uma análise detalhada de como essas idéias são produzidas e sua validade como contribuição nas

⁹ Globalização – “A globalização é o termo escolhido atualmente para expressar as inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais que se estabelecem entre indivíduos, países e povos, dos mais próximos aos mais afastados lugares do planeta. Os meios de comunicação evidenciam essa realidade, ao mesmo tempo em que a constroem de uma maneira particular, de acordo com a seleção particular das informações que transmitem” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.45)

condições de execução, além da necessidade de se analisarem possíveis conseqüências desses empréstimos concedidos para os países envolvidos. Nesse contexto, Coraggio descreve que a participação de atores locais¹⁰ nesse processo deixa evidências de como são geradas estas políticas e quais são os efeitos das mesmas para a sociedade.

Para entendermos a participação ativa nas decisões e acesso ao andamento das políticas educacionais, buscamos apoio nos estudos de Cunha (2002, p.105) trata do percurso dessas ações que, de alguma forma, estão muito presentes na política educacional. Cunha relata que a atuação desses “atores locais” deixa sinais dessa aproximação e acesso às agências internacionais, estando relacionadas aos fatos ocorridos no governo brasileiro. Tal aproximação ficou evidente no momento da composição de ministros no início da década de 1990, conforme sua descrição:

Dois ministros de FHC, que têm a ver com as políticas de educação profissional, ilustram bem o ir-e-vir de quadros entre os organismos internacionais e governo brasileiro. Depois de trabalhar no BID, Paulo Renato Sousa foi nomeado ministro da educação. E Paulo Paiva, após a saída do Ministro do trabalho, passou a ocupar uma gerência dessa mesma agência. No segundo escalão e no grupo de assessores de ambos os ministérios, existem várias pessoas com passagem por organismos internacionais. Talvez alguns retornem a eles depois de deixar o governo ao fim do octonato de FHC. (CUNHA, 2002, p.105)

O autor alerta para recorrentes participações dos técnicos que compõem as agências responsáveis pelos empréstimos internacionais, e a maneira como são geridas as tomadas de decisões e encaminhamento dos projetos e propostas no contexto das agências internacionais e das conseqüências advindas dos membros participantes nessa aproximação em curso.

Esse processo, segundo Soares (2007, p.37), é perceptível com a crescente influência dessas agências internacionais nos programas de estabilização e ajuste da economia brasileira, como “marca” de intervenção direta no gerenciamento de projetos. Para a autora, isso acontece devido ao consentimento do governo brasileiro que, nesse período, viabilizou a continuidade “[...] às reformas liberalizantes, ampliando o processo de abertura econômica, intensificando o processo de privatizações e aprovando uma série de mudanças constitucionais que abrem caminho para o aprofundamento das reformas.”

De acordo com isso, Silva (1999, p.130) afirma que as políticas sociais - entre elas, as políticas educacionais - gerenciadas pelas instituições financeiras internacionais, com consentimentos e participação “[...] dos governos e das elites conservadoras locais, para as comunidades científicas e educacionais de maneira prescritiva, objetiva ou dissimuladamente,

¹⁰ Ver sobre atuação de atores locais na descrição a reforma educativa e a política de melhoria da qualidade da educação no Equador e Bolívia bem como o investimento na modernização universitária na Argentina. (CORAGGIO, 2007, p.76).

e, não sem resistências e alterações, são executadas, alteradas e assimiladas pela sociedade.”

Segundo Coraggio (2007, p.82), é possível o interesse dos países em uma constante busca de aproximações com as agências internacionais. O autor entende que esse processo aponta que as reformas são impostas politicamente por elites nacionais e internacionais e conclui que “[...] por meio de um discurso teórico-ideológico que as apresentam como a única possibilidade real de alcançar o crescimento econômico e a estabilidade sociopolítica, quando não simplesmente para sobreviver.”

Coraggio (2007, p.83) entende que por outro lado, “[...] o mercado real está longe da utopia neoliberal, segundo a qual o livre mercado possui mecanismos de auto-regulação, mediante os quais a procura competitiva do benefício privado leva a um estado social perfeito [...]”, e que a idéia de competitividade nos setores sociais e nos países estão muito presentes, e faz referência ao caso da América Latina, a tentativa de se conseguir maior competitividade nesse percurso, está promovendo cada vez mais “[...] uma revolução cultural e institucional que inclui, entre outras regras a do bom governante.”

Neste contexto, o que se percebe é que todo esse processo de competitividade traz para os países envolvidos um novo aspecto econômico mundial notável na América Latina na década de 1990, região que foi palco de uma série de mudanças e reformas políticas e econômicas que provocaram significativas alterações no campo social dos países e entre eles está o Brasil.

A reforma educacional brasileira, assim, só pode ser entendida no quadro geral das reformas propostas para a América latina. Esse fato se dá em função da globalização da economia e do estabelecimento de uma nova ordem entre as nações, a reforma na educação proposta nos anos de 1990 a todos os países da América latina pretendia modificar a gestão dos sistemas educativos e instituições escolares tendo em vista a racionalidade econômica. Trata-se, portanto, de reforma imposta pelo poder político, surgida da necessidade de controle da eficiência com o que se gasta. Se analisarmos a situação no quadro mais amplo da redução da intervenção do Estado, o que se vê é o enxugamento de recursos para as políticas de cunho social – incluída aqui a educação pública – com a descentralização de certos níveis de decisão e maior controle dos gastos. (FALSARELLA, 2004, p.45).

Em decorrência das imposições estabelecidas aos países da América Latina nesse período, a autora reconhece que as imposições ficam evidentes nesses países em desenvolvimento, quando deparamos com a situação em que muitas vezes se encontram de uma maior fragilidade que por vezes são atreladas às condições impostas pela globalização da economia mundial.

Soares (2007) destaca que o governo brasileiro no início da década de 1990, registrou acontecimentos que provocaram mudanças significativas entre os governantes eleitos nesse período no país. Para a autora, o conjunto de políticas estabelecidas como programa de reformas no Brasil, durante o Governo Collor de Mello¹¹ (período de 1990–1992)¹², aponta mudanças que apresentaram indicadores socioeconômicos para os períodos os anos seguintes. Vejamos:

Apesar de o país ser considerado rebelde às políticas do Consenso de Washington, a verdade é que o Brasil vem adotando uma série de reformas propostas pelo modelo neoliberal, sobretudo a partir do governo Collor. Implementou diversos programas de estabilização, cortou gastos públicos, renegociou a dívida externa, promoveu abertura comercial, flexibilizou e estimulou o ingresso de capitais estrangeiros, deu início ao programa de privatização, eliminou diversos programas de incentivo e controle de preços, aumentou exportações, além de ter desmantelado os serviços e as políticas públicas. (SOARES, 2007, p.36)

Diante das medidas implementadas pelo governo conforme mencionado acima, esse momento brasileiro demonstra uma política de reformas com imposições de programas. Segundo Soares, “[...] as conseqüências dessas políticas não fogem à regra das demais experiências latino-americanas. O quadro recessivo que o ajuste impôs gerou queda de renda *per capita*, aumento da concentração de renda, alastramento da pobreza e da exclusão social no país”. (SOARES, 2007, p.36)

Feito o panorama da situação, buscaremos, agora, enumerar algumas evidências históricas que, de maneira geral, foram efetivadas no campo da política brasileira.

No Brasil, a política neoliberal surgiu a partir dos anos de 1990, com o governo Collor de Mello, conforme mencionamos na citação anterior. Soares (2007) acrescenta que Collor, em seu governo, mantinha relações com o BM de forma intensa por um período de dois anos (1990–1992), e tinha seus objetivos pautados na premissa de recuperar a reprodução interna do capital desgastada nos anos de 1980 que, para a autora, percorreu toda década de 1990, onde suas evidências no cenário brasileiro apareceram com os ajustes estruturais, em forma de políticas de reforma do Estado, objetivando a gerência da crise do capital, ajustada às necessidades de pagamento da dívida externa. (SOARES, 2007, p.33)

¹¹ Fernando Collor de Mello (1990-1992) eleito presidente da república pelo Partido da Reconstrução Nacional – (PRN).

¹² “No Brasil, essa tendência foi acelerada durante a presidência de Fernando Collor de Mello (1990 – 1992), subscrevendo medidas políticas e econômicas voltadas para a incorporação ao projeto econômico de desenvolvimento estabelecido no Consenso de Washington. Nos governos subseqüentes, de Itamar Franco (1992-1994) e de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998), estabeleceram-se as relações econômicas, identificando-se as necessidades nacionais como equivalentes às políticas e estratégias do banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional “(SILVA, 1999, p.47)

No campo educacional, o processo não era diferente. Começaram a ser redimensionadas algumas medidas nas mesmas condições que aquelas elaboradas em anos anteriores. Essas medidas tiveram como primeira iniciativa, ocorrida no Governo Itamar Franco, a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, que, até então, era considerado um dos principais documentos a partir da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia¹³ em de 1990. (SHIROMA, 2002, p.62)

Com esse documento, reformulou-se a política educacional, em geral, e a brasileira em particular. Começou-se a seguir as orientações dos organismos multilaterais, formuladas e aprovadas durante a conferência entre os governos participantes que em comum acordo subscreviam a declaração e aprovam-na durante esse encontro mundial.(TORRES, 2007, p. 266)

Buscando compreender melhor como as reformulações educacionais acontecem através de ações impostas por organismos multilaterais, destacamos que neste mesmo período da gestão Collor, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) de 1992, publicou um documento juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que delinham as metas a serem seguidas nas ações ideadas pelos organismos multilaterais, pelos países da América latina e, no que tange à educação, Caribe. (SHIROMA, 2002, p.63)

Segundo a autora, esse documento deixa claro os objetivos de adequação do sistema educacional às exigências do mercado internacional e interno, e em especial a consolidação do processo de formação do cidadão para o trabalho. A urgência na implementação de uma reforma educacional marcada pelas estratégias recomendadas pela CEPAL, em 1992, foi marcadamente reiterada por outros organismos multilaterais ao longo dessa década.

Para Torres (2007, p.158), o BM defende que os países em desenvolvimento – entre eles o Brasil - concentrem a maior parte dos seus recursos à educação, priorizando a educação básica. Alegando que este nível educacional é o responsável pelos maiores benefícios sociais e econômicos. A idéia é que, a longo prazo, a educação será capaz de aliviar a pobreza. Foi considerado também que o retorno do investimento neste nível de ensino, nos países de baixa e média renda, é geralmente maior do que o retorno do investimento em nível superior.

¹³ Ver análise feita por Torres sobre o documento elaborado na Conferência da Tailândia. “Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu na Tailândia em março de 1990, foi a declaração de Jomtiem, onde todos os governos do mundo afirmaram com ênfase: é necessário concentrar a atenção na aprendizagem”. (TORRES 2007, p. 133-266)

Para a autora, as publicações editadas no período correspondente ao governo Collor foram bastante significativas, mas, no seu entender, foi no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) que o processo de reforma educacional ganhou concretude. De acordo com a autora, as orientações para reforma educacional coordenadas por organismos multilaterais, nesse período, visavam “garantir a formação do trabalhador de novo tipo necessário as demandas de uma população flexível”.

Tommasi (2007, p.200), destaca que as “[...] linhas de ação do Banco Mundial no Brasil no setor educacional[...]” foi estabelecendo, na década de 1990, estratégias de ações que viabilizavam investimento como forma de encorajamento no “[...] crescimento econômico e o desenvolvimento social num contexto de estabilidade macroeconômica[...]” enfatizando melhorias e eficiências dos gastos públicos e nos critérios de escolha do pública alvo, além da ampliação da prestação de serviços aos pobres.

Silva (1999, p.129) aponta em seus estudos a década de 1990 foi um período marcado pelo o aumento de fluxo de empréstimos das agências internacionais para financiamento de projetos no setor educacional em países em desenvolvimento.

Segundo a autora, essa ampliação de recursos na realidade brasileira se deve pela aproximação entre os governos federais e estaduais junto ao BM, que buscou estabelecer prioridades dos investimentos ao ensino fundamental. Esse processo decorreu de diagnósticos e dados levantados mediante “[...] pressupostos teóricos dos técnicos e economistas dessa instituição financeira que apontaram essa modalidade de ensino como a mais rentável para o crescimento econômico e a diminuição da pobreza.”

Tanto na esfera nacional como internacional, a política educativa encontra-se em geral e principalmente nas mãos de economistas ou de profissionais vinculados à educação mais a partir da economia ou da sociologia do que relacionados ao currículo ou à pedagogia. Boa parte de quem opina hoje sobre o que tem ou não de ser feito em educação, tomando importantes decisões neste campo, tanto no âmbito local como mundial, carece do conhecimento e da experiência necessários para lidar com os campos sobre os quais se pronuncia e decide: a educação básica, o ensino, e a aprendizagem em sala de aula, a aprendizagem infantil, a capacitação docente, o desenvolvimento e a reforma curricular, as políticas linguísticas, a aquisição da lecto-escrita, a elaboração de texto escolares e outros materiais instrucionais, a avaliação da aprendizagem etc. Poucos deles estiveram alguma vez na frente de uma classe e de um grupo de alunos numa instituição escolar. Pouco mantêm seus filhos no sistema público para o qual são pensadas na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar este discurso formulado por economistas para ser implementado por educadores. (TORRES,2007, p.139)

Conforme relatado acima, a composição das equipes técnicas responsáveis pela assessoria dos órgãos financeiros junto a política educacional dos países envolvidos deixam a desejar. As propostas são, muitas vezes, formuladas por economistas para serem executadas por educadores.

Torres aponta ainda que, embora o modelo educativo que nos propõe o BM seja um modelo essencialmente escolar, desconsidera dois fundamentos da educação - os professores e a pedagogia.

Para Coraggio (2007, p.100) o centro das discussões do BM sobre a melhoria educacional dos países em desenvolvimento contempla estratégias que visam diminuir os custos da educação para o setor público, avaliar o controle de qualidade do trabalho pedagógico e melhorar a distribuição de insumos educacionais. Portanto, com essas medidas, o Banco apresenta seus modelos econômicos sobre a educação impondo medidas aos governos.

De imediato, o Banco está determinado a induzir os sistemas de educação à descentralização. Aparentemente, espera-se da descentralização que em cada distrito ou estabelecimento sejam adotadas, com melhor conhecimento das condições locais, as combinações de insumos educativos mais eficientes; mas também se espera uma redução da capacidade dos interesses tradicionais (sindicatos de professores e burocratas do governo central, associações de estudantes universitários, as elites geralmente beneficiadas pelos subsídios indiscriminados) para incidir na política educativa. (CORAGGIO, 2007, p.100)

Portanto, mediante essas medidas tomadas pelo BM, o autor destaca que tal órgão detém um saber bem determinado sobre o que todos os governos devem fazer, como um pacote pronto de medidas para aplicar, com regras associadas à reforma educativa universal.

Na perspectiva de análise econômica no campo educacional acima relacionado, Veiga (2004, p.83) reconhece a implementação de políticas públicas orientadas para as mudanças exigidas pela economia de mercado, essas por sua vez têm sido condicionadas por “[...] relações de poder que geram demandas e ressignificam a gestão das políticas setoriais.” Para autora, a reforma educacional está diretamente relacionada às mudanças efetivadas na estrutura do sistema de ensino, promovendo concomitantemente mudanças na organização e execução do trabalho dos implementadores dessas políticas educativas. Destaca que seus estudos fazem um entorno das mudanças propostas na política educacional para a década de 1990 e reconhece o ensino médio como um dos marcos legais da reforma nesse período.

A implementação de políticas orientadas para as mudanças exigidas pela economia de mercado tem sido condicionada por relações de poder que geram demandas e

ressignificam a gestão das políticas setoriais. Neste caso, a reforma educacional está diretamente ligada às mudanças efetivadas na estrutura do sistema de ensino, promovendo concomitantemente mudanças na organização do trabalho pedagógico das escolas. Nessa perspectiva, posso afirmar que o processo de implementação de mudanças no ensino médio configura uma reforma. (VEIGA, 2004, p.83)

Observamos que o processo de reforma evidencia as medidas feitas nas mudanças do ensino na educação básica, como propostas formuladas para serem inseridas na sociedade.

Segundo Veiga (2004, p.85), tais medidas aparecem como uma política de descentralização, considerando as mais imediatas e necessárias para implementação das políticas ligadas às reformas estruturais, de acordo com exigências ditadas pela economia de mercado. A autora aponta ainda que esse modelo de reforma no ensino médio apresenta uma nova gestão das políticas públicas e sociais, focalizada nas populações carentes e baseada em definições de prioridades por parte do governo que, por sua vez, estabelece “[...] três dimensões da descentralização: a) descentralização entre as diferentes instâncias do governo; b) descentralização para a escola; c) descentralização para o mercado (ou responsabilidade social).”

A autora entende que as reformas educacionais foram feitas para que houvesse adaptação à nova realidade mundial, buscando partir de uma “nova” lógica de gestão democrática educacional. Ela pretendia ser constituída também pela combinação de um processo de centralização e descentralização no processo, como medida de implementação das políticas. Em sua pesquisa, a autora relaciona alguns “[...] projetos federais que chegam à escola, com financiamento internacional e com regras doravante delimitadas que norteiam o dia-a-dia da escola.” (VEIGA, 2004, p.85)

Veiga destaca que a política de descentralização provoca uma “[...] desregularização que permite maior flexibilidade orçamentária e administrativa [...]”, provocando a necessidade de recorrer a fontes alternativas de custeio (empréstimos). Tal medida estabelece a introdução de uma nova forma de gestão da educação pública, com menor responsabilidade do Estado. Nesse momento, a reforma na educação básica recorrente da década de 1990 estabeleceu o emprego de alguns procedimentos legais, por exemplo: a criação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e a Valorização do Magistério (FUNDEF), entre outros. (VEIGA, 2004, p.85)

Em suas análises, Veiga descreve que, de certa forma, as políticas públicas educacionais, buscam priorizar o ensino fundamental. Diante disto, o número de alunos concluintes dessa modalidade de ensino provoca um aumento significativo nas matrículas do ensino médio, dada a seqüência de escolarização, gerando um “[...] movimento contraditório:

de um lado, ele passa a ser demandado, isto é, há expansão da matrícula, e de outro, perde seu caráter de obrigatoriedade com a Emenda Constitucional nº 14/96 [...].” (VEIGA, 2004, p.86)

Diante disso, entendemos que esse contexto sinaliza mudanças profundas na construção do ensino médio, Kuenzer, Cunha e, Veiga, apresentam-nos pontos relevantes que precisam ser enfatizados e que, de alguma forma, vêm interferindo na trajetória do ensino médio, desembocando na reforma da educação profissional, implantada como medida no governo FHC no final de seu mandato em 1990, a partir do decreto nº 2.208/97¹⁴.

Cunha (2002, p.103) em seu artigo sobre as “políticas de financiamento e gestão do ensino médio”, faz uma análise crítica desse período de governo do FHC, e descreve, como uma das medidas mais controversa, a publicação do decreto 2208/97 para o ensino médio profissionalizante.

Mesmo antes do seu fim, não é difícil concluir que a medida mais controversa dos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso, em matéria de política educacional, foi o Decreto 2.208/97. A partir de uma interpretação, a meu ver sem fundamento, da LDB/96¹⁵, o decreto criou um sistema de educação profissional paralelo ao ensino regular de educação geral, fazendo a estrutura da educação brasileira retornar aos anos 40, quando da promulgação dos decretos-leis relativos ao ensino médio – chamados de “leis” orgânicas. Numa orientação surpreendente para um governo manifestante interessado em flexibilizar as relações Estado/Sociedade, o decreto em questão *proibiu* a existência dos cursos técnicos integrados, isto é, aqueles que oferecem diplomas de técnicos em diversas especialidades produtivas, mas com currículos abrangentes, que permitiam a candidatura a todos os cursos superiores, sem restrição. (CUNHA, 2002, p.103)

Nessa perspectiva, observamos que essas medidas recortam o ensino médio em duas partes: ensino médio e o técnico. A partir deste decreto, passaram a ter currículos diferenciados, tão distintos que o técnico passou a ser composto de módulos que, segundo autor, passou a ser monitorados por especificidade profissional, de forma exclusiva ou parcial.

Para Veiga (2004, p.85), esses desafios apresentados para o ensino médio podem ser compreendidos quando pensamos nas exigências que se apresentaram para a educação durante os anos de 1990. São mudanças ocorridas na organização do trabalho, que refletiam na educação geral. Para a autora, os níveis alarmantes de desemprego nesse período podem ser considerados significativos, pela procura dos trabalhadores pela “[...] elevação da escolaridade para conseguir melhores colocações no mercado.”

¹⁴ Refere-se à reforma da educação profissional, que foi implantada desde o final da década de 1990.

¹⁵ Segundo análise do autor em citação de pé de página: “Sem fundamento, mas preconcedida, já que o decreto contém os elementos mais importantes de um projeto de Lei oriundo do MEC, prontamente retirado da Câmara dos Deputados”. (CUNHA, 2002, p.103)

Segundo Veiga (2004, p. 86), para os reformadores das políticas educativas, cabe ao professor ser um agente transformador desse processo de materialização das políticas educacionais, enfatizando um aspecto muito importante que é a sua formação profissional e a qualidade do seu trabalho. Para a autora, “[...] isto permite aos agentes reformadores responsabilizar o professor pelo sucesso e fracasso dessas constantes mudanças e reformas, por ser ele o responsável pela operacionalização das mesmas no âmbito escolar.”

1.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO

No contexto anteriormente comentado, o Estado de São Paulo, sofre influências significativas por parte do Banco Mundial. As condições impostas pelo Banco Mundial através das agências de financiamento, segundo Coraggio (2007, p.83) também recebem apoio das elites nacionais, pois formam a equipe de assessoria deste mesmo órgão, quando não é, em sua maioria, a equipe de gestão pública nacional. Como já mencionamos anteriormente, tais elites passam a ser coniventes com as políticas públicas quando convergentes com seus interesses. Comumente passam a errada idéia de que as ações e decisões tomadas têm origem apenas externa, na tentativa de isentar-se das responsabilidades das ações.

Para Cunha (2002, p.104), esse consentimento das políticas públicas elaboradas pelo BM, e apoiada pelos agentes nacionais, caracterizam um “sentimento de autopiedade” (grifo do autor) diante dos fatos, e assim caracterizada por ele:

As análises correntes contêm como axioma implícito uma forte atitude de autopiedade diante do que se supõe ser a imposição das agências internacionais à educação brasileira. O axioma consiste em considerar o Brasil (e a educação brasileira, em conseqüência) como uma pobre vítima das maldosas agências financeiras internacionais, particularmente o Banco Mundial – BIRD, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, e o Fundo Monetário Internacional – FMI. No que diz respeito à educação, essas agências mandam e o governo brasileiro, subserviente, obedece – simples assim. Não há resistência, não há contradições, nem vias de mão dupla. (CUNHA, 2002, p. 104-105).

Nessa Perspectiva, para o autor, são atitudes que não permitem reconhecer que a economia brasileira é considerada uma das maiores do mundo, e que o Brasil conta “[...] com uma diplomacia da mais alta qualidade [...]”. Trata-se, portanto, de um sentimento de

autocomiseração que não permite observar os fatos na sua total realidade. È como se houvesse um bloqueio da visão sobre os fatos, que deveriam levar em conta o porte e o protagonismo do Brasil como uma capacidade de negociação e resistência que outros países não têm. (CUNHA, 2002, p.105)

Segundo Lima (1995, p.24), as intervenções acontecem por conta de influências das principais políticas de ajustes neoliberais, “[...] deliberadas no processo de descentralização da administração educacional e cristalizam-se [...]” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-BRASIL, 1996), na criação dos Fundos Estaduais de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, na valorização do magistério (FUNDEF), no Plano Nacional de Educação (PNE), na implantação dos sistemas nacionais de avaliação como: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como “provão”, durante o período de 1995 a 2002.

Para o autor, as políticas de descentralização na educação, têm confirmado a “[...] cumplicidade entre o governo FHC e os ditames neoliberais exigidos pelas agências internacionais durante seu mandato na década de 1990” (LIMA, 1995, p.25). Apontam ainda, que, no Estado de São Paulo, essas influências são notadas nas políticas educacionais. Em particular no Estado de São Paulo, foram configuradas em projetos relevantes nesse período, com a implementação do Ciclo Básico (CB) na rede pública estadual. Esse projeto foi implantado durante o governo Montoro, e constitui-se como uma reorganização no ensino, como proposta de ajustes e reformas educacionais do Banco Mundial, priorizando as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Vejamos o que é o Ciclo Básico:

O Ciclo Básico (CB) foi implantado nas escolas públicas estaduais de 1º grau do Estado de São Paulo, no Governo de André Franco Montoro (1983-1986), que tinha como Secretário de Educação: Paulo de Tarso Santos. A implantação se deu através do Decreto nº 21.833, de 28 de Dezembro de 1983 (SÃO PAULO, 1990, p.27). Conforme o documento: "CICLO BÁSICO" (SÃO PAULO, 1988:14-15), o projeto constituía-se como "ponto de partida para a reorganização gradativa da escola pública de 1º grau". Destaca o referido documento que a reorganização não era apenas uma medida administrativa, mas tinha o caráter de uma diretriz pedagógica que visava encontrar soluções que possibilitassem a garantia do direito à escolarização dos alunos matriculados na escola pública. O CB substituiria às antigas 1ª e 2ª séries do 1º grau e teria um período de duração de 02 anos. A implantação do Decreto tinha por finalidades: assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais; proporcionar condições que

favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno previstas nas demais áreas do currículo; garantir às escolas a flexibilidade necessária para a organização do currículo no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo ensino-aprendizagem" (SÃO PAULO, 1990a, p.27).

Com relação à questão do Ciclo Básico trazida por Lima (1995, p.25), abordaremos somente os momentos relacionados aos aspectos de sua participação nos programas de formação continuada. Nosso estudo busca analisar os projetos e as propostas estabelecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) na reorganização do ensino público, a partir da década de 1990, e aspectos relacionados à sua reestruturação de infraestrutura e mudanças pertinentes ao modelo pedagógico adotado na área de Educação Física.

Nesta perspectiva, buscaremos investigar, como foco de estudo, a atuação de alguns órgãos da SEE/SP e particularmente a participação da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), e a forma como este órgão viabiliza a terceirização de projetos pedagógicos e, mais especificamente, o processo de descentralização da formação continuada junto aos educadores da rede.

Entendemos que as reformas educacionais no Estado de São Paulo refletem de forma expressiva a realidade do sistema educacional no Brasil, isso decorre de seu gigantismo como órgão de governo estadual e, também, devido à convergência política existente entre este órgão e o governo federal na esfera de participação das decisões pelos seus representantes na política educativa no país. (LIMA, 1995, p.24)

Borges (2000, p.46) destaca que as reformas educativas podem “[...] referir-se a várias ações desencadeadoras no interior do sistema educacional [...]”, compreendendo a busca de acomodação do ensino às demandas do mercado de trabalho, e mudanças de estrutura de níveis ou de ciclos de ensino, isto com a finalidade de tornar o sistema mais estruturado e organizado buscando atender as necessidades administrativas.

O autor considera que a política educacional está, para a América Latina, atrelada a um conjunto de ações propostas pelo BM em consonância com uma política econômica neoclássica¹⁶. Borges entende que tal concepção permeia as orientações do banco para o Brasil, desde as décadas anteriores e, a partir da década de 1990, estão muito presentes como receitas elaboradas anteriormente e que ainda hoje, é entendida como respostas específicas à crise do sistema educacional.

Borges (2000, p.44) relata as medidas estabelecidas com finalidades econômicas no processo das reformas educacionais, admitindo uma aproximação entre os órgãos

¹⁶ Ver modelo econômico neoclássico em Coraggio (2007, p.77)

governamentais responsáveis pelos programas. O autor considera um posicionamento sobre o contexto de políticas públicas “[...] decorre do fato de os atuais projetos desenvolvidos pelo Banco Mundial no Brasil [...]” seguem literalmente as recomendações dessa instituição. Entende que principalmente no caso do Estado de São Paulo, a Secretaria de Educação participou como membro da assessoria de projetos e da elaboração do projeto Pro-Qualidade, que tem como base teórica o Controle da Qualidade Total (CQT)¹⁷.

Falo também de ‘reforma’ para me referir aos casos em que se busca fazer a descentralização administrativa do sistema, à incorporação de conteúdos novos e de novas tecnologias, à intenção de melhorar os estilos pedagógicos dominantes, à transformação dos estilos de gestão interna das escolas, a mudanças na organização escolar ou nos mecanismos de controle do sistema, à implantação de parâmetros curriculares, à intenção de melhorar o rendimento dos alunos, diminuindo os índices de evasão e repetência, ou, ainda, à proposição de programas para a melhoria da qualidade do trabalho docente, entre outros. (BORGES, 2000, p.45)

Diante dos fatos mencionados, reconhecemos que os estudos feitos por Borges (2000) sobre as reformas educacionais permitem uma análise mais rigorosa do sistema educacional em sua totalidade, especialmente acerca da relação entre o sistema e os membros participantes das decisões que designam regras e normas condicionantes aos programas que se procura implantar.

Nessa mesma perspectiva, Silva (1999, p.176) reconhece que essa maneira política de tratar a educação vêm de longa data e que as alterações político- ideológicas muitas vezes são conduzidas pelas elites financeiras internacionais da qual o governo federal e os estaduais não estavam e não estão isentos de participação. Silva afirma que “[...] nos estados, a política educacional enfatiza a descentralização, a autonomia e a participação como políticas inovadoras e originais [...]” na busca dos interesses das demandas sociais conforme seu envolvimento na participação e aproximação com estes órgãos decisórios.

A autora reconhece em seus estudos que na cultura política brasileira, o Estado com sua representação em qualquer instância governamental, está na maioria das vezes, sendo composta por grupos de técnicos, de comissões, dos políticos, dos empresários e de parte dos intelectuais que irão definir o que convém à sociedade, às famílias, às escolas, aos profissionais da educação, entre outros.

Nessa mesma linha de pensamento, Arroyo (1999, p.133) aponta que, para a educação pública, “[...] todos os governos têm uma reforma, mas são incapazes de reavaliá-las [...]”. Analisa que os técnicos que decidem a inovação para a escola e para os professores, estão

¹⁷ Recomendamos à leitura nos estudos de Tommasi ,(2007, p.204)

embasados pela “[...] concepção de inovação educativa por representantes que decidem e prescrevem para a escola e seus professores, formulações oficiais de políticas sociais e também educacionais”. Nisso buscam estabelecer condições para as mudanças curriculares a serem implantadas pelos órgãos responsáveis.

Entendemos que, conforme análise descrita pelo autor, seria ingênuo pensar que toda inovação social, cultural ou pedagógica seria sempre iniciativa de um grupo de iluminados modernizantes que “[...] antevê por onde devem avançar a sociedade e os cidadãos e que prescreve como as instituições sociais têm de renovar-se e atualizar-se [...]” (ARROYO, 1999, p. 134).

Observamos, então, que as reformas são ações emergenciais de um sistema de inovação e atualização permanentes, de políticas que se realizam cotidianamente e que têm por objetivo melhorar as condições do sistema educacional. Essas inovações ou atualizações no sistema de ensino estão vinculadas, segundo Arroyo (1999, p. 134), às alterações das equipes que historicamente estão relacionadas a momentos políticos, considerando que “[...] a história das reformas educacionais segue paralela à entrada de novas equipes nos órgãos de decisão, que se julgam com a missão de elaborar políticas de intervenção escolar.”

Todo esse processo de ações faz parte de uma dinâmica histórica do sistema educacional que, segundo Arroyo, é marcada por uma perspectiva dos formuladores de políticas sociais e nas equipes dos órgãos oficiais de uma crença de que, a cada nova proposta vinda de seus órgãos, a escola renovar-se-á.

Segundo Arroyo (1999, p. 134), esse processo decorre de:

[...] um estilo que acredita que a inovação só pode vir do alto, de fora das instituições escolares, feita e pensada para elas e para seus profissionais, para que estes troquem por novos, como trocam de camisa ou blusa, velhas fórmulas, currículos, processos e prática.

Nessa perspectiva, segundo o autor, é possível elencar cinco estilos que permeiam as reformas. A primeira, as reformas educacionais são acompanhadas paralelamente “[...] à entrada de novas equipes nos órgãos de decisão. Esses por sua vez, se julgam com a missão de elaborar políticas de intervenção escolar [...]”, assumindo um perfil que acredita que a inovação só pode acontecer “de cima para baixo”, (grifo do autor) de fora das instituições escolares, feita e pensada para elas e para os profissionais que nela atuam.

Um segundo estilo está focado em toda uma “nova equipe” de governo, técnicos iluminados julgam-se com a missão de modernizar e inovar a sociedade e a educação básica a

partir de diagnósticos negativos, uma vez que, para eles, “[...] a sociedade é vista como arcaica, os professores tradicionais, os currículos como obsoletos, concluindo que a escola está em crise.”. (ARROYO, 1999, p. 135)

O terceiro estilo de inovação sempre se coloca como “[...] cerne de sua política a requalificação dos professores, ensinar-lhes a ser modernos, para que modernizem suas práticas [...]”, assim, assegurar aos professores a qualificação para as suas funções sempre foi uma prática repetida no estilo oficial.

No quarto estilo, as inovações são feitas por amostragens, por imitação de modelos de avaliação, de currículos, de novas tecnologias e de estudos acelerados.

E, por último, o quinto estilo é o mais característico desse estilo oficial de inovação na escola, pois fixa numa ótica de mudança e seleção de novos conteúdos. Inovar em educação significa repensar os conteúdos e programas. Essas características estão na base das políticas implementadas e monitoradas pelo Banco Mundial e com participação direta dos agentes nacionais nesse processo. (ARROYO, 1999, p. 136)

Nessa perspectiva, Torres (2007, p.149) alerta para o desconhecimento de todo o conteúdo divulgado nos programas, estamos falando das descrições emitidas nos documentos publicados e divulgados pelo BM e de outros organismos internacionais. Para a autora, o processo de desconhecimento está muito presente, pois, no seu entender, as ‘reformas exitosas’, os ‘programas inovadores’, as ‘boas práticas’, as ‘escolas efetivas’ estão, “[...] tipicamente apresentadas nas publicações educativas do BM e de outros organismos internacionais [...]”, são dados inseridos ao longo dos textos, com a finalidade de ‘trazer a realidade’ de forma impressa, com perfil de opção política. Elas aparecem, em geral, sem seu contexto, sem a descrição da trajetória e sem a descrição dos problemas ou das limitações que o cercam. Aponta ainda, que “[...] dificilmente encontramos nessas descrições uma visão do que acontece efetivamente dentro do programa [...]”, nas instituições em si, e, muito menos, da dinâmica da escola, inclusive nas inovações implementadas no plano especificamente pedagógico. (TORRES, 2007, p.149)

Essa relação de desconhecimento está, muitas vezes, ligada a fatos que emergem da equipe de técnicos responsáveis pelos encaminhamentos. Conforme abordamos anteriormente, Torres (2007) percebe que, tanto na esfera internacional como nacional, a política educativa em alguns momentos, encontra-se nas mãos de economistas ou de outros profissionais muito distantes da pedagogia e da educação.

Torres destaca ainda que fatos como esses não podem desenharem um tratamento simplista da inovação educativa e da ‘experiência exitosas’ de reforma. Numa análise sobre

reformas educacionais num contexto de programas implantados como inovadores, Torres nos alerta para a existência de uma propensão em considerar tudo que seja ‘inovador’ como automaticamente ‘exitoso’; e o ‘êxito’ é incompatível com a presença de problemas. (grifos da autora)

A visão simplista e superficial da inovação e da reforma educativa e, por último, do que ‘funciona’ ou do que ‘não funciona’ em educação não é certamente exclusiva do BM. Pelo contrário, parece enraizada na lógica de trabalho das agências internacionais e dos ministérios de Educação em geral. Não obstante, partindo de um organismo internacional e especificamente do BM, esta postura ganha um perfil diferente ao transformar a inovação numa ferramenta a mais de um ‘marketing’ que ‘vende’ políticas e propostas ‘prontas para serem usadas’ na esfera internacional, cujo mercado direto é o mundo em desenvolvimento. (TORRES, 2007, p.151)

Nos estudos feitos pela autora, entendemos que diversas propostas políticas são embasadas em pressupostos estatísticos, elaborados mediante diagnósticos de dados anteriores que, muitas vezes, desconsideram questões importantes no âmbito educacional. Nessa perspectiva, cabe repensar os projetos implantados no estado de São Paulo a partir da década de 1990, palco de reformas significativas com implantação de projetos.

Segundo Borges (2000, p.44), as políticas sociais, entre elas a educação, têm sido ao longo dos anos organizada e instrumentalizadas por relações mediadas pelos órgãos internacionais e nacionais¹⁸ nas políticas públicas.

O autor descreve, em seus estudos, momentos políticos decisivos no sistema educacional e constata que no Estado de São Paulo nota-se as mudanças principalmente marcadas nas transições de mandato de governo. Para ele, tal problema está presente nas interrupções de uma instância governamental que está saindo do poder, para outra que assume o comando das implantações políticas.

Borges (2000, p.52) para ilustrar suas constatações, analisa um dos programas de reformas implantados no estado de São Paulo, introduzido no Governo Fleury¹⁹ em 1991, o projeto Escola-Padrão era o “carro-chefe” (grifo do autor) de seu programa de governo.

O projeto educacional Escola-Padrão é seu carro-chefe, instituído pelo Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991, desconsiderou a medida de implantação do Ciclo Básico (CB) – Decreto nº 21,833, de 1983 -, sendo anterior e esta, e tinha como meta o aumento do padrão de qualidade do ensino nas série iniciais, buscando reduzir os índices de repetência e de evasão na primeira série. Tomo ainda como referência a implantação, em 1988, da Jornada Única no CB – com programas que

¹⁸ Para o autor, esses órgãos nacionais podem ser entendidos como a participação nas relações internas do sistema.

¹⁹ Período de (1991-1994) – conforme citação acima.

foi parcialmente incorporado ao projeto educacional Escola-Padrão. Ambos têm financiamento do Banco Mundial, o que justifica, quando necessário, recuar as análises ao período de implantação desse projeto. Portanto, entendo que há certa continuidade das políticas educacionais no período compreendido entre os governos Quércia (1987-1990) e Fleury (1991-1994), havendo uma ruptura com as atuais propostas de reestruturação da rede pública estadual de ensino no Governo Covas, o que as análises tornam evidente. (BORGES, 2000, p.40)

Nessa perspectiva, as análises feitas, fornecem-nos pistas que caracterizam esta relação de reformas focadas em momentos políticas emergentes, como marca de uma tomada de decisões que desconsidera as situações vivenciadas anteriormente.

É possível identificar diante dos fatos acima relacionados, que as reformas elaboradas em momentos de transição política, emergem de ações que estão presentes cotidianamente e segundo seus atores²⁰, têm por objetivo melhorar as condições do sistema educacional. Borges (2000) afirma que as sucessivas reformas são frutos de fracassos e descontinuidades, devido à falta de uma análise global do sistema “[...] quase sempre têm caráter fragmentário [...]” que coadunam com os programas a serem implantados, direcionando um processo de mudanças e reformas no campo educacional diretamente ligado à formação docente. Tais mudanças norteiam as ações dos educadores na execução dos programas a serem implementados. (BORGES, 2000, p. 46).

Diante das circunstâncias apresentadas pelo autor, podemos pensar na execução de programas - entre eles o de formação continuada dos educadores como foco de estudos nesta pesquisa. Essas ações devem levar em consideração as diretrizes estabelecidas nos programas e estas, por sua vez, estão relacionadas a questões políticas gerenciadas pelos órgãos responsáveis.

Conforme vimos, a gestão Fleury no estado paulista, foi marcada pela implantação de uma reforma educacional, que desconsiderou a medida de implantação do Ciclo Básico²¹ do governo anterior. O Ciclo Básico, que tinha sido implantado anteriormente, também tinha como meta o aumento do padrão de qualidade do ensino nas séries iniciais, com redução dos índices de repetência e de evasão na primeira série.

Isso demonstra que os programas não são articulados entre os governos e que são regidos por intervalos governamentais. Fica claro que são medidas elaboradas num processo educacional delimitado, que não se concretizam nas implementações no âmbito escolar. Conforme estudos feitos por autores como Alves (1995), Collares e Moysés (1995), Lima

²⁰Aqui estamos no referindo aos órgãos internacionais e nacionais responsáveis pelas implantações das propostas na área da educação.

²¹ Ver página 22 desse trabalho

(1995) e Borges (2000), os programas desenvolvidos nesse período de governo, vieram articulados a um conjunto de outras medidas que tiveram como objetivo dar sustentação para a efetivação de reformas previstas pelos órgãos responsáveis.

Lima (1995, p.252) aponta em sua pesquisa que no estado de São Paulo é perceptível “[...] uma influência significativa do Banco Mundial nas políticas educacionais para a rede pública estadual”. O autor entende que a implementação do Ciclo Básico foi considerada um dos projetos mais relevantes do período, bem como as determinações vindas dos órgãos responsáveis, como as “[...] que estão sintonizadas com as propostas de ajustes e reformas educacionais advindas do Banco Mundial, que priorizava as séries iniciais do ensino fundamental da educação básica”.

A implantação do Ciclo Básico, segundo o autor, foi considerado um momento significativo para as políticas no Estado de São Paulo, pois obtiveram resultados positivos, conforme documento publicado: “[...] em São Paulo encontramos uma primeira avaliação do Ciclo Básico, implantado em 1984 [...]” (BORGES, 2000, p.47). Os problemas existentes na rede pública nesse período não interferiram ao constatar um aumento significativo no número de matrículas na 3ª série, representando, assim uma redução do fracasso escolar, resultado esperado pelos órgãos responsáveis.

Torres (2007, p.139) ressalta, porém, que a redução das taxas de repetência e de evasão escolar não significa um avanço ou melhoria na aprendizagem, significa, sim, que as justificativas do BM para os investimentos em educação básica são mais fortes quando se trata de análise sobre as taxas de retorno, isto é, sobre os futuros ganhos associados à educação fundamental. As taxas de retorno nas séries iniciais do ensino fundamental são mais altas que a da educação de ensino médio e superior, segundo análise do Banco Mundial. Posteriormente, mediante os dados publicados sobre a avaliação do Ciclo Básico em São Paulo, o BM efetivou um empréstimo²² ao Estado como forma de incentivo para implantação de novos projetos.

Nesse contexto, para Borges (2000, p.42), os programas de ações de capacitação, poderiam ser viabilizados nesse período, como um momento significativo para os projetos que estava sendo implantados, já que os projetos estavam voltados para as séries iniciais nesse período.

²² Após a avaliação dos resultados sobre a implementação do Ciclo Básico, optou-se pela implantação da Jornada Única Docente e Discente e pela retomada de uma proposta pedagógica para o fortalecimento do Ciclo Básico. Essas modificações no Ciclo Básico foram efetivadas após a aprovação do empréstimo de 459 milhões de dólares pelo Banco Mundial para o Estado de São Paulo para a implementação dessas políticas educacionais com as ressalvas do Banco. (LIPPI e LIMA 2007, p.255)

Torres (2007, p.160-161) considera que o modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo essencialmente escolar, porém desconsidera os professores e a pedagogia. Por esta razão, o BM privilegia programas de apoio aos insumos educacionais à formação em serviço, como “[...] estratégia para melhorar os conhecimentos dos docentes e as práticas pedagógicas conexas [...]”. A autora aponta que, entre as publicações do BM, estão: “A formação em serviço será eficaz na medida em que privilegiar a apresentação de novas teorias e práticas, as demonstrações de suas aplicações, a prática, o intercâmbio de informações e o treinamento”, que são questões que emergem a capacitação docente e a formação em serviço.

Para a autora, ao pensar no docente, as questões são instáveis. Embora o BM tenha visões e propostas para esse assunto, a autora atenta para dados que evidenciam a não prioridade do investimento nessa questão. Torres percebe “[...] a existência de discussão sobre o tema, posições diversas e mudanças importantes no discurso do BM com relação a esse e outros temas relacionados com o magistério.” (TORRES, 2007, p.161)

Com base no levantamento de dados realizado e nas constatações feitas junto a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE, período de 1990-1995²³) órgão da SEE/SP, Borges relata a existência de “[...] sérias contradições entre o que emana dos órgãos centrais e as necessidades reais da rede de ensino [...]”, isso ocorre devido a carência de estudo sobre o âmbito escolar.

O autor atenta para a necessidade de um procedimento de análise dessas estratégias de implementação dos projetos e para uma possível apresentação de resultados obtidos. O objetivo seria perceber seus problemas para resolvê-los. Para que esse processo se concretizasse, o autor sugere, como um dos possíveis caminhos, o rastreamento e o exame, pelo poder público, da documentação da SEE/SP relativa aos projetos decorrentes no período de implementação.

Segundo Lippi e Lima (2007, p.256), na década de noventa foi possível identificar uma aproximação política entre os governos federal e estadual referentes às mudanças e reformas neoliberais iniciadas em anos anteriores. Com isso, a partir de 1995²⁴, o setor educacional teve as ações com os programas e projetos viabilizadas mais rapidamente. Isso ocorreu graças à reforma do ensino público implementada pela Secretaria da Educação do Estado, dirigida pela então secretária Tereza Roserley Neubauer da Silva. A secretária viabilizou a reorganização e reestruturação do ensino público, principalmente sob o aspecto econômico, proporcionando uma redução significativa nos gastos públicos durante sua gestão.

²³ Período em que o autor atuou como técnico da FDE/SEE-SP

²⁴ Governo Mário Covas (período de 1995-2001)

Geraldo Alckmin inicia, então, seu mandato “[...] com o seu slogan de governo eficaz, educador, solidário e empreendedor [...]”, defendendo um Estado não mais com características de executor de serviços públicos, assumindo um papel de regulador, continuando com as metas políticas de seu antecessor, defendia: “[...] austeridade fiscal e estado mínimo, mantendo um ajuste fiscal rígido no pagamento da dívida pública, redução de investimentos estatais em políticas sociais, e mantendo programas de desestatização criado em 1996.” Notamos que esse período foi bastante turbulento, pois essa gestão resultou em quase dez anos de mandato. (LIPPI e LIMA, 2007, p. 257)

Os resultados dessa política trouxeram reflexos na educação pública. Nesse período, pouco mais de 30% dos professores estaduais eram efetivos. Os professores apresentavam-se desmotivados com salários baixos e com a ausência de plano de carreira, o magistério na grande São Paulo estava desvalorizado.

Passado um ano de atuação de Alckmin no governo estadual, algumas mudanças ocorreram inclusive na pasta da Secretaria Estadual da Educação. A então secretária, Tereza Roserley Neubauer da Silva, afastou-se de seu cargo junto à SEE/SP, para candidatar-se ao cargo de Senadora pelo Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB). Perdeu, porém, na disputa interna para o candidato José Aníbal. Quem assume o cargo da SEE/SP é o professor Gabriel Benedito Isaac Chalita que, até aquele momento, ocupava o cargo de Secretário Estadual da Juventude, Lazer e Esporte. (LIPPI e LIMA, 2007, p. 259)

Foi justamente nesse período de atuação do professor Gabriel Chalita junto à Secretaria da Educação que surgem momentos significativos para a área da Educação Física e, de forma particular, nos programas de formação continuada, a partir da análise sobre o tema em estudo.

Com Gabriel Chalita, ocorreram alterações de diversas ordens. Entre elas, podemos destacar as mudanças administrativas em cargos de confiança. Outra mudança diz respeito à política interna da SEE/SP como, por exemplo, maior descentralização de poder, criação do setor de qualidade de vida como veículo de comunicação entre a SEE/SP e a população.

Quanto à política educacional, a partir de 2003, projetou-se metas e diretrizes de programas entre seus órgãos de atuação: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), na Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP) e na Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI). As ações passaram a “[...] ser pautadas na descentralização da formação continuada e no atendimento às necessidades locais das diversas regiões do Estado.” (LIPPI e LIMA, 2007, p.258)

Segundo os autores, o Secretário Chalita concedeu uma maior relevância nas propostas para as áreas de Educação Artística e Educação Física, que, no seu entender, estavam sendo desprestigiadas na gestão anterior. As mudanças ocorreram de fato com a nomeação do professor Fábio Saba - graduado em Educação Física - que assumiu o cargo de Secretário Adjunto da Secretaria da Educação - cargo considerado de alta confiança.

Referindo-se ao mandato do governo Alckmin no período correspondente de 2002 a 2005, o então Secretário da educação, professor Gabriel Chalita, demonstrou grande entusiasmo ao conceder entrevista à imprensa: “[...] foi o governo estadual que nos últimos mandatos mais empregou²⁵ verbas destinadas a programas de formação continuada de professores.” (CHALITA, 2005, p.07)

Embora em relatórios históricos sobre propostas de mudanças e reformas educacionais haja preocupação dos governantes com a formação docente, é preciso considerar que o percurso traçado não consegue atender as reais necessidades dos educadores.

Apesar da valorização do trabalho docente nos discursos reformistas, os professores continuaram – e, na prática, ainda continuam - sendo tratados pelas políticas públicas como objetos. Continuaram e continuam sendo considerados executores das mudanças que os especialistas elaboravam e ainda elaboram. E, posteriormente, são responsabilizados pelos problemas apresentados na implementação das reformas no contexto escolar. Os professores são culpados pelo “fracasso” de algo que sequer puderam sugerir. (CUNHA 1989, p.127).

Entendemos, com isso, que os programas de formação continuada devem levar em consideração alguns fatores importantes no momento de sua elaboração e implementação, estamos nos referindo aos docentes e discentes no ambiente escolar. O processo de reforma da educação requer uma investigação maior em relação à escola e seus atores.

²⁵Entrevista ao Secretário de Educação Gabriel Benedito Isaac Chalita Título: Formação continuada de professores. Nesse período o Governo Estadual empregou R\$ 470 milhões em programas de formação continuada de professores. Matéria veiculada no Jornal da Tarde do dia 12 nov. 2005 - acesso internet dia 13 nov. 2007.

Capítulo 2

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA DE SÃO PAULO

A investigação deste capítulo pautou-se na oportunidade de estar diretamente ligada à rede pública estadual por um longo período, atuando como docente e, depois, no período de 2002 a 2005, na função de assistente técnico pedagógico da Diretoria de Ensino de Sorocaba/SP.

Com base no levantamento de dados realizado e nas constatações feitas durante o período de atuação junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pudemos constatar que, de fato, há sérias contradições entre o que emana dos órgãos centrais da secretaria e as necessidades reais da rede de ensino.

Com isso, ao refletirmos sobre a questão que envolve os programas de formação continuada dos educadores da SEE/SP, faz-se necessário, antes, “um balanço” crítico sobre a forma como esses programas são implantados e implementados por meio de ações que, muitas vezes, trazem efeitos diminutos na prática docente. Diante disso, entendemos que é necessária uma investigação mais intensa sobre o que acontece nos cotidianos escolares. Borges (2000, p. 55-56), em suas investigações, analisa:

[...] os programas de formação continuada desenvolvidos pela SEE/SP não tem levado em consideração vários fatores importantes para sua elaboração e implementação, tais como o baixo índice de aplicação de verbas para a educação, as condições reais de trabalho dos professores e, principalmente, a falta de conhecimento das reais condições de organização e funcionamento das escolas, com vários conflitos que ocorrem cotidianamente em seu interior. Esses programas são elaborados, a partir de uma determinada concepção de educação, e passam a ser um instrumento por meio do qual se procura dar sustentação às políticas hegemônicas do Estado.

Tais análises sobre os programas de formação continuada, permitem-nos entender que essas medidas são pensadas “de cima para baixo” (grifo nosso), como bloco homogêneo e dentro de um único modelo para ser implementado em toda a rede, não permitindo a participação dos docentes que têm a responsabilidade de executá-las.

Na busca de uma investigação teórico-prática, detectamos, na década de 1990, a existência de uma intensificação desses programas de formação continuada na rede pública paulista. Segundo Borges (2000), o período foi marcado por ações desenvolvidas com a

pretensão de melhorar o trabalho dos educadores.

Esses apontamentos são importantes, pois servem para questionamentos iniciais sobre os programas. Para Lima (1995), esses programas são estabelecidos como políticas de reformas educacionais, com a pretensão de promover, também, ações centralizadas e descentralizadas como meios de implantação junto a outros órgãos²⁶.

Com essas medidas, evidenciamos que o objetivo, então, passa a ser o direcionamento dos programas como os de capacitação de educadores em serviço e a capacitação docente como políticas educacionais. Pretende-se contribuir para a busca de novas alternativas para o trabalho docente, “[...] norteando também as propostas de reorganização e reestruturação da rede pública de ensino através de projetos estabelecidos pelo governo estadual, objeto de vários estudos.” (LIMA, 1995, p. 93)

2.1 UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E CARREIRA PROFISSIONAL

Conforme analisamos anteriormente, é possível perceber que, nas últimas décadas, em decorrência das mudanças sociais, econômicas e culturais, o mundo todo tem atentado mais para o campo educacional, especialmente no que se refere aos sistemas escolares.

Para Almeida (2006, p.3), o resultado desse interesse pela educação tem se consolidado em reformas educativas, desencadeadas em grande número de países. Nesse contexto, as questões relativas à atuação e a formação docente estão no centro de amplas discussões. Segundo a autora, tais discussões são promovidas “[...] em fóruns que extrapolam os espaços dos especialistas ou dos gestores de ensino.”

Guimarães (2004, p.88), em sua pesquisa acerca do tema, reconhece que, particularmente no Brasil, desde meados da década de 1990, travam-se debates e discussões em torno da formação e da profissionalização do professor. No seu entender, o núcleo dessas discussões é “[...] a defesa de uma formação do professor que leve, de fato, em conta a ação desse profissional, o modo como ele produz, assimila e utiliza conhecimentos profissionais [...]” adquirido durante sua formação. Diante disso, é fato que a discussão da formação do docente a partir de saberes profissionais, remete-as questões sobre a “qualificação” desse professor junto ao campo de atuação. Desta forma, é atribuída grande importância ao papel

²⁶ Setores públicos; Universidades; ONGS; entre outros.

que os cursos de formação podem desempenhar para um melhor preparo de seus alunos.
(grifo do autor)

Focando a atualidade, Almeida prescreve e defende que, quando discutimos os pressupostos da formação do professor, é possível discutir também, como assegurar esse domínio “[...] da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, que em outras palavras, a seu ver, é também, tratar da competência²⁷ profissional.”

Para a autora, quando a formação, se articulada com os demais aspectos da atuação dos professores no contexto social²⁸ da escola, permite uma relação da “[...] docência como uma profissão dinâmica, em constante desenvolvimento [...]”, proporcionando uma experiência profissional relevante com a cultura a qual esse profissional está inserido. (ALMEIDA 2006, p. 7)

Se não existir uma articulação formativa²⁹ diante desse processo de transição no trabalho, pensadas como forma de responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, a formação transformar-se-á apenas em mais atribuições à sobrecarga que já lhes é imposta diariamente no ambiente escolar.

Almeida (2006) destaca também que o professor, no percurso de sua carreira, tem se deparado com demandas de várias naturezas, muitas vezes não são analisadas como contexto no momento de implantação dos programas de formação na educação. Nesse processo, considera relevante abordar alguns pontos de vista essenciais no convívio do trabalho docente. O autor percebe que alguns aspectos relevantes para a formação contínua de professores em sua carreira devem ser levados em conta: o ponto de vista social; institucional, e pessoal.

Do ponto de vista social, o professor tem tido que aprender a conviver mais intensamente com os interesses e pensamento dos alunos e pais no cotidiano escolar e a ter uma maior interação com a comunidade que circula a escola. Do ponto de vista institucional, ele tem sido solicitado a participar mais ativamente nas definições dos rumos pedagógicos e políticos da escola, a definir recortes adequados no universo de conhecimento a serem trabalhos em suas aulas, a elaborar e gerir projetos de trabalho. E por fim, do ponto de vista pessoal, tem sido chamado a tomar decisões de modo mais intenso sobre seu próprio percurso formador e profissional, a romper paulatinamente com a cultura de isolamento profissional a partir da ampliação da convivência com colegas em horários de discussões coletivas e no trabalho em projetos, a debater e reivindicar condições que permitam viabilizar a essência do próprio trabalho. (ALMEIDA 2006, p.15.)

²⁷ Buscamos em Guimarães (2004); Cunha (1989) a idéia de competência concebida na sociedade no âmbito educacional. Segundo os autores, a definição de que ela está localizada no tempo e no espaço, numa concepção de professor competente mais precisamente no ambiente escolar. Para os autores, a competência tem sido compreendida, de maneira geral, como capacidade de o professor mobilizar e articular conhecimentos e meios, no contexto de certa imprevisibilidade que marca a atuação pedagógica de forma significativa junto aos alunos.

²⁸ Autora está refere-se a: ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada de trabalho, avaliação profissional.

²⁹ Programas que viabilizem a formação contínua de professores.

Podemos observar que os pontos de vista abordados pela autora estão diretamente ligados à carreira docente que passa constantemente por momentos de adaptações e mudanças, que devem levar em conta o entorno da realidade escolar, na sua individualidade, e no coletivo, a instituição, a comunidade, a escola e também a sala de aula. Entendemos que esses entornos não possibilitam as tomadas decisões e as atitudes dos docentes diante de sua carreira, de forma mais efetiva e eficiente e conseqüentemente isso refletirá nos seus saberes da profissão.

Nessa perspectiva, consideramos os apontamentos feitos por Almeida (2006) merecedores de uma reflexão crítica sobre a atuação das políticas pública. Tais políticas desconsideram aspectos relevantes no contexto escolar abordado acima, pois atribuem medidas impositivas no momento da implementação dos programas elaborados, esses que não atendem as expectativas da carreira profissional no contexto escolar.

Entendemos que o desenvolvimento de uma carreira é, sem dúvida, um processo e não uma série de acontecimento. Nos pressupostos teóricos foi possível averiguar que, para alguns pesquisadores, tal processo parecer linear e para outros não.

Veiga (2006, p.47), em sua pesquisa sobre profissionalização docente, busca investigar aspectos básicos que norteiam essa carreira (profissão do professor). O autor entende que é essa profissão³⁰ “[...] uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas de um grupo visando à construção de uma identidade por meio de interações com outros grupos, entidades diferenciadas e atores diversos [...]”, em um constante processo de construção social. Acrescenta: “[...] profissão é uma realidade sócio-histórica, produzida pela ação dos atores sociais.” Veiga reitera o conceito de que a profissão pode ser identificada por um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que busca como objetivo corresponder efetivamente e eficientemente à confiança pública de um determinado grupo de pessoas.

Buscando um conceito de profissão que trate especificamente da docência, Veiga (2006, p.49) considera que o conceito de profissão não é neutro nem científico, mas um produto de um determinado “conteúdo ideológico e contextual”, que busca um posicionamento sobre o que podemos entender por profissionalismo na busca de características e capacidades específicas de uma profissão. Portanto, conclui que é complexa

³⁰ Para Popkewitz a profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais que as pessoas a utilizam. Não é uma palavra neutra que possa ser incorporada com facilidade e não pode ser as lutas políticas, os movimentos voltados para a construção da profissão, a profissão estabelece diferenças qualitativas com relação ao ofício, à ocupação ou ao emprego. (POPKEWITZ,1995, p.38)

a variedade que um profissional deve submeter para desenhar o trabalho com dignidade, justiça e responsabilidade.

Gimeno Sacristan (1991, p.67) alerta-nos sobre esse assunto. O autor diz que o profissionalismo pode ser percebido como a expressão da especificidade do exercício profissional, ou seja, o conjunto de conhecimentos, atuações, destrezas, atitudes e valores que constituem o específico de ser professor. Cabe chamar a atenção para não identificar profissionalismo com aspectos técnicos de intervenção produzidos externamente à prática.

Sobre as possíveis intervenções relacionadas à prática, Veiga (2006, p.50) alerta para “[...] o profissionalismo como discurso oficial que passa a ter uma existência material e concreta na formação docente”. Cita como exemplo, “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível Superior, Curso de licenciatura, de graduação plena, apresenta uma reforma de formação de professores [...]”, prescrições e considerações sobre a formação de professores que reconhecendo o trabalho organizado dentro de um sistema educativo: “[...] o profissionalismo oficial está centrado na idéia de competência que sempre trata de alguma forma da atuação [...]” e que, segundo a autora, um profissionalismo determinado por orientações prescritas e fixas independentemente do contexto em que ocorre a formação, está centrado nas habilidades básicas.

Para a autora, “[...] a afirmação e o respeito social da profissão tem que andar junto com o processo de valorização da escola que queremos pública, democrática e de qualidade [...]”, e entende que esse processo de busca pela “qualidade” (grifo nosso) depende também do desempenho profissional dos professores – que está intimamente ligado às necessidades do contexto social da escola. A carreira profissional, não se resume apenas na formação profissional do professor, mas envolve alternativas que garantam melhores condições de trabalho e de respeito às práticas pedagógicas construídas ao longo da experiência profissional. (VEIGA 2006, p.50)

- **As possibilidades de mudanças e inovações pedagógicas**

Considerando que a formação de um profissional configura-se sempre como um processo contínuo e que deve fazer parte de toda a sua trajetória, entendemos ser relevante uma investigação acerca das mudanças e inovações que ocorrem no campo educacional e a forma como esse processo interfere no âmbito escolar.

A inovação em educação desenha um perfil de análise a partir de dados coletados no contexto escolar. Suas ações apresentam um reconhecimento identificado a partir da escola e seus atores. Segundo Porto (2000, p. 25), a inovação em educação, “[...] procura potencializar a escola e os professores como agentes de mudanças.”

Resende (2005, p.251) considera as imposições de uma sociedade globalizada, onde os interesses econômicos são influenciados cada vez mais pelas regras sociais. Isso tem contribuído de forma significativa para elaboração de políticas públicas educacionais. Nessa perspectiva, o autor reconhece o crescente movimento em torno da inovação educativa nas últimas décadas, entendendo que esse processo é decorrente de um conjunto de intervenções e decisões, apresentado muitas vezes de forma intencional, mas caracterizado como propostas de modificações representadas como “nova” e inovadora. Essas são medidas que, em parte, desconsideram vivências pessoais e profissionais incorporadas ao repertório dos docentes que são “abandonados”. (grifo da autora)

A mesma autora nos lembra que, quando pensamos em mudança, surge-nos imediatamente a idéia de alteração ou deslocamento de uma situação, condição ou estado para outro qualquer que estabelece uma expectativa diferente da anterior. Geralmente, a mudança provoca incertezas diante do novo que se aproxima, impondo medos e inseguranças. Já inovação tem sido um termo utilizado com muita freqüência como sinônimo de processo de mudanças.

Ferretti (1989, p.56) esclarece que devemos considerar a mudança como “[...] uma alteração significativa de algo entre um primeiro e um segundo momento”. O primeiro constitui-se em um referencial, relacionada ao segundo para avaliar a consecução da mudança. O segundo é caracterizado como uma alteração significativa de algo entre um e o outro momento, buscando apreender o grau de melhoria obtido em relação a uma situação inicial no processo. O grau de melhoria traz consigo a idéia de valor, implicando a “[...] passagem de um estado anterior, considerado menos desejável, para um posterior, considerado mais atraente em função de fins especificados.” As concepções de mudanças e

melhoria, portanto, estão vinculadas ao conceito de inovação. (FERRETTI 1989, p. 57)

Porto (2000, p.24) aponta que, no campo educacional, os estudos sobre “inovação” são bastante recentes e que há diferentes concepções. É possível encontrar “[...] posições que a relacionam com a descoberta – aquilo que aumenta o conhecimento”, que tem um caráter intencional, afastado do seu campo de mudanças produzidas pelas imposições do sistema. A inovação é deliberada e conscientemente assumida, visando a uma mudança na ação. Implica também as rupturas com a situação vigente, mesmo que seja de forma temporária e parcial. Nessa perspectiva “[...] passa-se a considerar a inovação como algo necessário para superar a continuidade de modelos educativos e pedagógicos pré-estabelecidos no sistema educacional.”

Resende (2005), ao tratar de mudanças e inovações pedagógicas, reconhece ser necessária uma maior valorização dos saberes dos professores, e que há no campo educacional uma acentuada tendência em responsabilizar o professor pelas dificuldades de implantação de programas nos sistemas escolares.

[...] há fatores a considerar: Filosofia e valores da instituição, formato e cultura organizacional, mau planejamento dos projetos, falta de manutenção e estrutura, excesso de burocracia, pouco tempo para trabalhar as novas práticas, ausência de medidas de consolidação, falta de método e coerência na concepção e no emprego dos novos dispositivos de ensino-aprendizagem, falta de participação dos professores nos processos decisórios, centralização do poder, entre outros. (RESENDE 2005, p.253)

Numa política de formação docente em construção, tanto na realidade brasileira quanto em outros países, a busca de soluções para os problemas básicos da educação, entre eles programas que se caracterizam pela inovação e a valorização adequada dos docentes, revela-se um tema complexo e repleto de interrogações.

Nesse contexto, Huberman (1995, p.39), ao abordar a questão da carreira profissional, refere-se à profissão docente com uma abordagem direcionada para uma carreira pedagógica. Destaca, ainda, que existem diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida³¹ profissional dos professores, dentre elas: “[...] a carreira pedagógica e a carreira profissional.” Para o autor, as mudanças que ocorrem nessa perspectiva de carreira dentro de uma mesma profissão, como se fossem profissões diferentes, não permite que, em determinado momento, as vivências sejam as mesmas uma vez que divergem nas suas especificidades.

Segundo Huberman (1995), a experiência inicial de uma carreira profissional

³¹ Na ótica do autor, pode ser estruturada de várias maneiras, de acordo com o desenvolvimento da carreira profissional na profissão.

estabelece um grau de experiência inovadora, como fator que implica na sucessão de experiências exploratórias e estabilizantes de práticas, o que proporciona conhecimentos ainda não experimentados. Essa experiência inovadora demonstra que estudos empíricos estão voltados apenas para a carreira profissional de experiências pedagógicas adquiridas nos dois ou três primeiros anos de profissão docente.

Segundo o autor, esses dados revelam que as experiências iniciais podem causar motivações diversas em função do contato com as situações de sala de aula, embora parte dos principiantes, em sua maioria, utilize formas um tanto homogêneas, ainda relacionadas à formação inicial e o período de estágio da graduação.

Esse início na carreira docente deixa evidente a distância entre as idéias adquiridas durante o período da formação acadêmica (estudos teóricos) e o cotidiano da sala de aula. O trabalho é fragmentado, há dificuldades nas práticas, na relação pedagógica de transmissão de conhecimento.

Nessa perspectiva, a formação acadêmica do profissional não pode ser entendida como único pré-requisito para o ingresso na carreira docente, mas, ao contrário, deve ser complementada por uma reflexão a respeito do seu papel referente às diretrizes do seu trabalho no ambiente escolar. Partindo de sua formação inicial, deve-se repensar a prática no cotidiano, buscando otimizar seu preparo e ampliar a construção do seu conhecimento no início da carreira docente.

Huberman (1995, p.45) considera que é inadequado adaptar, como de costume, o profissional iniciante à realidade da escola, comprometendo-o com a realidade da sala de aula, ou seja, exigindo dele domínio dos conteúdos tradicionais e resultados em termos de aprendizagem dos alunos.

O momento de adequação ao ambiente de trabalho, no início da carreira docente, estabelece mudanças que exige uma consciência do profissional de que sua formação não termina no curso de licenciatura, mas que, na verdade, apenas lhe aponta caminhos, fornece-lhe conceitos e idéias para um preparo continuado, adequado às necessidades e exigências da realidade educacional.

Kullo (2000, p.13) defende o ponto de vista de que é essencial repensar a formação de professores, levando em conta sua origem, considerando que sua formação também acontece por meio da interação entre a experiência e sua capacidade de envolvimento com situações de ensino-aprendizagem no contexto do cotidiano escolar.

- **A questão da reflexão e socialização do professor**

Partindo da busca de um profissional reflexivo inserido num contexto social, Fusari (2006, p.19) destaca a importância do “[...] local de trabalho como espaço de formação continuada, a partir do qual é desencadeado um processo de reflexão crítica na experiência profissional [...]”, favorecendo o crescimento pessoal e profissional. Tal processo de socialização, implica medidas de longo prazo que exigem o exercício de uma docência que ultrapasse os estreitos limites conteudísticos da matéria que leciona, assumindo o compromisso de ser um facilitador da aprendizagem, um educador eficaz, capaz de organizar o trabalho em equipe e/ou grupo, entre outros fatores que determinam sua atuação como agente de socialização.

Tardif considera que “[...] a carreira também é um processo de socialização, isto é, um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho.” (TARDIF, 2002, p.262)

E completa: “[...] tanto em suas bases teóricas quanto em suas consciências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada.” Nas suas análises, os profissionais devem, assim, “[...] autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais”. (TARDIF, 2002, p.263)

Nesses termos, é possível entender que os primeiros anos de formação prática profissional podem trazer conseqüências e resultados do saber profissional, do papel do professor e sobre sua forma de ensinar que, muitas vezes, provêm de sua história de vida e experiência anteriores. São saberes fortemente personalizados. Não se trata somente de saberes formadores e objetivos, mas saberes adquiridos e que incorporados não devem ser dissociados da pessoa do professor.

Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. (TARDIF 2002, p. 264)

Nessa perspectiva, entendemos que essa é uma profissão que envolve utilização e produção de saberes específicos, pois depararmos com a forma como são esses saberes são produzidos, incorporados e utilizados. Assim, é possível considerar que a formação do

professor, está ligada às experiências e ao desempenho de sua atuação e à decorrência das mudanças e incertezas postas pela realidade.

Tardif (2002, p. 261) aponta as características principais dos saberes profissionais do professor. Considera que tais saberes são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. Em geral, o “saber ensinar” é aprendido na própria história de vida. As pessoas entram para a docência portando crenças, representações e certezas sobre o ensino.

Para o autor, nem sempre a formação inicial modifica esses fenômenos permanecem fortes e estáveis através do tempo. No seu entender, os primeiros anos de prática já são cruciais no sentido de o professor demonstrar competência, firmar rotinas de trabalho, desenvolver certezas, muitas vezes com rapidez. E, são temporais no sentido de serem desenvolvidos ao longo da carreira profissional, vinculados às dimensões identitárias, às dimensões de socialização e às fases de mudanças.

Os saberes profissionais também são temporais, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. (TARDIF 2002, p. 261)

Gimeno Sacristan (1991, p. 65) considera que a profissionalidade docente é “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimento, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. São aspectos e traços profissionais que são construídos numa relação de trabalho docente, caracterizados e identificados profissionalmente.

Goergen (2007) alerta-nos para uma reflexão sobre a construção de uma identidade própria do ser humano na carreira profissional. O autor considera que alguns caminhos levam à formação do ser humano e, entre eles, destaca a socialização.

[...] pela socialização o ser humano adapta-se ao meio, torna-se um ser pertencente a uma determinada cultura. Os indivíduos nascem no interior de uma cultura com suas tradições, seus valores, enfim com toda sua carga histórica. Qualquer pessoa que se encontra em processo de desenvolvimento passa pelo processo de aculturação. Aculturar-se não significa apenas adaptar-se, mas participar do processo social, de sua evolução, de seus projetos e lutas por uma vida melhor, mais digna e mais justa. Significa, enfim, assumir responsabilidade”. (GOERGEN 2007, p.13)

Entendemos que a formação profissional está fundamentada no investimento pessoal e

na construção de identidade pessoal mediante a convivência em grupo. Como ensina Nóvoa (1995, p. 25), a formação deve estar fundada numa perspectiva crítico-reflexiva, de modo a oferecer aos professores os meios de um pensamento autônomo e facilitador nas dinâmicas de auto-formação participativa. O processo de socialização na carreira docente tem como fator fundamental investimento pessoal que provocará mudanças na sua formação profissional e proporcionará a adequação necessária para a sua “nova identidade profissional”.

Chantraine-Demilly (1995, p.149) considera que, no caso específico da formação continuada de professores em exercício, esse processo de troca de experiências no ambiente de trabalho ocorre por meio de “[...] modos de socialização que comportam uma função consciente de transmissão de saberes e de saber fazer [...]” compreendendo como modos de socialização “[...] os conjuntos de procedimentos através dos quais o homem se torna um ser social”, proporcionando uma reflexão teórico-prática do trabalho. Isso transforma o ambiente escolar em local de formação continuada destinado a relatos de experiência como objeto de análise e discussão sob diferentes perspectivas da ação docente.

Entendemos que o professor, quando analisa a sua prática, pensa sobre o que possui de compreensões acerca do que faz e relaciona esse fazer com uma série de crenças elaboradas sobre os fundamentos de sua prática. Com isso, entendemos que a formação e prática pedagógica passam a ser vistas como atividades reflexivas que somente podem ser concretizadas com o processo de socialização no ambiente em atua.

Em relação à formação e à prática pedagógica reflexiva, Garcia (1995, p.62-63) destaca três atitudes fundamentais a serem observadas: a “mentalidade aberta”, que se define como ausência de preconceitos, de parcialidades, de melindres – fatores impeditivos de considerar novas situações problemáticas e de assumir novas idéias, reconhecendo a possibilidade do erro; a “responsabilidade” que se refere, sobretudo, à responsabilidade intelectual, considerando as conseqüências de um passo projetado e assumido essas conseqüências; e, por último, o “entusiasmo”, definido como a predisposição para enfrentar a situação com curiosidade, energia, prazer, capacidade de renovação, ruptura com a rotina. (grifos do autor)

Portanto, nesse contexto, entendemos que a prática reflexiva não isola e nem exclui o professor do seu convívio. Ao contrário, busca várias formas de se relacionar com pessoas no seu convívio social. Nesse sentido, é possível identificar que a prática pedagógica do professor transforma-se em uma fonte de investigação e de experimentação que, nesse contexto, não se distancia da teoria que a fundamenta.

Pensando nisso, buscamos em Pérez Gómez (1995 p.103) as considerações sobre como esse processo acontece. Para o autor, é possível considerar a reflexão em cinco momentos: a reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente; a reflexão não é uma forma individualista de trabalho mental; a reflexão não é nem independente dos valores, nem neutra, antes expressa e serve a interesses humanos, políticos, culturais, sociais e particulares; a reflexão não é indiferente nem passiva perante a ordem social; e por fim, “[...] a reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas idéias.”

Enfim, a reflexão está impregnada, em todos os momentos, de valores, interesses, percursos que circunstanciam e configuram a própria experiência da formação e da prática pedagógica. Nesse entendimento, amplia-se, cada vez mais, “[...] a proposta de formação do profissional reflexivo, aquele que reflete-na-ção”. (PÉREZ GÓMEZ 1995, p. 103)

2.2 FORMAÇÃO INICIAL, FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS TERMINOLOGIAS

Entendemos que, na busca por uma definição para o processo de formação docente, é necessário considerar que, além de sua certificação oficial, denominado de formação inicial, elegemos conceituar o processo de formação profissional na perspectiva de uma formação continuada, buscando expressar a amplitude necessária no conceito de construção profissional em serviço.

O processo de formação continuada do ponto de vista da formação profissional, não abrange apenas o professor, mas inclui outros profissionais da educação, como os gestores que compõem o quadro de funcionários como suporte pedagógico vinculados a uma Diretoria de Ensino³² - diretores de escola, coordenadores pedagógicos entre outros que atuam na administração escolar.

Nosso enfoque está no processo da formação continuada de professores. Essa formação não se limita apenas aos espaços do cotidiano escolar, mas a outros lugares que favoreçam o exercício da profissão.

Nesse sentido, vemos que a Constituição Federal (1988) estabelece que a formação

³² Dirigente, supervisor de ensino e assistente técnico pedagógico.

docente acontece em vários níveis. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN/1996) dedica todo um capítulo com considerações para normatizar a formação inicial do professor para atuar na educação básica. A LDB estabelece, nos seus artigos 61 e 62, as diretrizes do perfil da formação inicial de profissionais da educação:

A formação de profissionais da educação deverá ter como fundamentos a associação entre teorias e práticas além do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino devendo, ainda, esta formação ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. (SÃO PAULO, 2006, p. 27)

Nessa perspectiva, a nova LDB representa o instrumento norteador para a construção de um novo perfil do profissional da educação. Essas determinações encontram ressonância também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999). Tais propostas representam a voz oficial que impõe algumas condições para a formação dos professores da educação básica.

Para Ribeiro (2004), o texto da LDBEN/1996 aponta importantes elementos para o aprimoramento formativo dos professores: ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional e continuado, inclusive com licenciamento remunerado para esse fim; piso salarial profissional; progressão funcional com base nos títulos ou habilitação e avaliação de desempenho; período reservado incluído na jornada de trabalho docente para estudos, planejamento e avaliação, e condições adequadas de trabalho. Além disso, a Lei determina o “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim [...]”, além de período reservado a estudos, planejamento que deverão ser incluídos na carga horária de trabalho. (SÃO PAULO, 2006, p.28)

Nesse contexto, a autora acrescenta que o documento que aborda os referenciais para formação de professores, ratificam a orientação acima sobre a carreira profissional, e considera, que:

[...] a atualização, o aproveitamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas. (BRASIL 1999b, p. 131)

Nesse sentido, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) organizou, em 1999³³, uma comissão de professores (equipe de técnicos) encarregada de elaborar elementos que dessem contornos práticos às novas exigências legais impostas às instituições de ensino formadoras de profissionais da educação. Esses elementos deveriam atender, sobretudo, as exigências do mercado de trabalho. (BRASIL 1999c, p.177)

Ribeiro (2004, p.38) aponta que, para que esse processo de construção ocorra de maneira satisfatória, é preciso que também os órgãos públicos, no caso a Secretaria da Educação, viabilizam espaços para formação dos profissionais que nela atuam. Trata-se de uma nova forma de entender a relação entre trabalho e educação, decorrente das exigências e condicionamentos impostos pela sociedade contemporânea. Sociedade essa que se encontra num processo permanente e acelerado de transformação.

A autora destaca que, a seu ver, o processo formativo apresenta dificuldades no seu percurso, e em especial nesse tempo de transição, de mudança de mentalidade e de práticas. Para superar essas dificuldades, reconhecemos que as mais variadas medidas que devem ser viabilizadas pelos órgãos públicos, propiciando as condições mínimas necessárias à formação continuada dos professores. O quadro de profissionais deve ser composto por meio da elaboração de programas e projetos que dêem conta de tratar os problemas de “[...] superar a fragmentação e a desarticulação entre a formação inicial e a formação continuada.” (RIBEIRO, 2004, p. 38)

- **A formação inicial**

Entendemos que os processos de formação inicial e o desenvolvimento de uma identidade profissional são concomitantemente e inseparáveis. No entanto, parece haver uma relação inversa entre eles. O processo de formação inicial envolve um aspecto temporal de início e fim de um curso de graduação e início de carreira. Levam em consideração aqui um curso de habilitação profissional, que pressupõe aspectos próprios de uma especificidade na profissão. Esse curso por sua vez, está intimamente ligado à identidade pessoal, sua origem cultural e a formação anterior de sua escolarização básica.

Guimarães (2004, p.100) reconhece que alguns aspectos da formação inicial contribuem para que ela seja um “locus” (grifo do autor) privilegiado para esse desenvolvimento integrado de saberes e forma de atuar, de inserção na profissão e de

³³ Ver documento publicado pelo órgão responsável. Disponível em: www.mec.gov.br

desenvolvimento de uma identidade profissional. Guimarães reconhece na formação inicial “[...] um processo coletivo de formação e de início de carreira em que está presente uma multiplicidade de experiências profissionais [...]”, decorrentes das dificuldades que possam surgir durante a carreira docente no exercício da profissão.

O autor considera que, durante o percurso na carreira docente, o professor iniciante apresenta a necessidade de partilhar com os colegas mais experientes as suas dificuldades, o desenvolvimento de maneiras próprias de atuar, buscando sua identidade. Entende que, a formação inicial é um processo fundamental na construção da identidade profissional do professor, mas reconhece que é, no processo de formação continuada, que essa identidade vai se consolidar.

Ao investigar as fases do trabalho docente, Hernández (2004 p.45) faz menção a alguns indícios e pistas sobre a temática da formação docente na perspectiva da aprendizagem produzida a partir da formação inicial desse profissional. O autor examina algumas respostas dadas em seus estudos e descreve essas fases como “período de ingresso na docência”, “período de transição” e “fase de estabilização”.

O autor denomina a primeira fase de “tentativa-erro”, onde os professores decorrem uma imagem de experiências adquiridas como estudante para uma nova atuação docente fundamentada com preocupações do momento, como domínio do conteúdo e controle da classe. Nesse momento, o professor busca alcançar os limites do que para ele, é considerado ser um bom professor. Na segunda fase, período de transição, primeiros anos de exercício na função, os docentes mostram mais interesse por aprender. Por último, na fase de estabilização, ocorre a maturidade profissional dos docentes, onde eles se preocupam com a formação na prática.

De acordo com esse autor há duas linhas de investigação sobre a aprendizagem docente no início de sua carreira: “[...] a primeira considera que os professores têm concepções sobre seu trabalho, que lhes servem para guiar sua ação”. A segunda, apesar de ter relação com a anterior, volta-se mais para “[...] a importância do conhecimento da prática docente, para o trabalho do professor, para inferir o papel das concepções na prática e em seu processo de tomada de decisões”. Conclui que os dois casos permitem considerar o docente como alguém que não aprende no vazio. (HERNÁNDEZ, 2004, p.49)

Diante disso, entendemos que a formação inicial é compreendida como a realização de um processo de graduação escolar que habilita para o exercício profissional. Entendemos que essa formação não se encerra na Universidade, pois a formação profissional é um processo de tomada de consciência de suas finalidades. É preciso, portanto, ultrapassar as barreiras da

instituição acadêmica, e buscar “novos” (grifo nosso) conhecimentos na sua formação, por meio de vivências no seio da própria sociedade, em suas manifestações institucionais, bem como em outros espaços que possam surgir durante a carreira profissional.

A formação acadêmica de profissionais da educação representa, portanto, o processo inicial da carreira docente. No entanto, ao ingressar no exercício efetivo de sua carreira, esse profissional apercebe que a sua formação não acabou e nem acabará algum dia.

- **A formação continuada**

A formação continuada, em nosso entender, deve constituir-se em espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor e a construção de competências do educador³⁴.

Fusari (1988, p.25) considera que diversos estudos têm se voltado para a análise da formação continuada especialmente dos “chamados cursos de treinamento” nos sistemas de ensino nas últimas décadas. Considera que as ações de formação continuada, asseguradas em forma de treinamento, deixam evidências de propostas que reúnem grande número de professores para ouvirem conferências que abordam tema mais geral e, às vezes, específicos em formato de “oficinas”. O autor considera as oficinas como propostas de atividades. (grifo do autor)

No que se refere às conferências, os estudos do autor detectam existência de um empenho maior em organizar eventos que impressionem os participantes. Isso ocorre na tentativa de obter mais adesão aos objetivos propostos. Fusari considera que esse tipo de ação no processo de formação continuada corre o risco de se transformar em “[...] mercado de entusiasmo sem convicção, ou em meio de induzir os professores a ‘comprar’ as vantagens de mudanças pedagógicas ou administrativas”. (FUSARI 1988, p. 26)

Outra questão encontrada nas investigações do autor é acerca dos cursos desenvolvidos em forma de oficina. Os professores avaliam positivamente esse tipo de “treinamento” e acabam por ganhar um “[...] certo domínio dos conteúdos trabalhados, mas dizem, também, quase sempre, que o curso foi bom, mas na hora da prática as coisas não funcionam”; e que a realidade da sua escola não propicia condições para aplicar o que foi aprendido. O autor sugere que devemos analisar os propósitos que estão sendo estabelecidos pelos responsáveis pela implantação dos programas de formação continuada ou em serviço,

³⁴ Citado anteriormente neste trabalho. Ver em Guimarães (2004); Cunha (1989).

pois, esses não “[...] devem ignorar as circunstâncias históricas que podem agir como deformadoras no trabalho do professor em exercício profissional”. (FUSARI 1988, p. 26)

Fusari, avançando em suas considerações, sugere, ainda, que os propositores de mudanças aproximem-se de um paradigma que propicie a formação desse educador como um processo permanente, composto pela articulação entre a formação inicial e a continuada. Isso leva o professor à produção de conhecimentos amparados pela “[...] prática profissional coletiva reflexiva.” Ele nos alerta também para o fato de que a formação do professor deve ser entendida como um processo dinâmico longe de ter um ponto final pré-estabelecido por ocasião de uma formação prévia ou inicial. (FUSARI 1984, p. 123)

Ao abordarmos a formação continuada ou permanente do professor, é preciso entender o processo contínuo na formação - por meio de troca de experiência entre os colegas - e, ao mesmo tempo, atrelar essa trajetória a um projeto de trabalho coletivo - são fatores que favorecem resultados satisfatórios -, conforme Gúnther e Molina Neto (2000, p. 88) em pesquisa realizada em dois momentos distintos, identificaram e constituíram uma discussão com apontamentos favoráveis à formação continuada como um caminho necessário a prática docente e carreira profissional.

No primeiro estudo realizado pelo autor, foi com professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre e tratava da relação entre sua prática docente e as atividades de formação permanente. Por meio da fala dos professores investigados, a pesquisa constatou a revisão da prática pedagógica como decorrência da participação em atividades de formação permanente. O segundo estudo, também realizado com professores de Educação Física da rede estadual de Porto Alegre, revelou a necessidade de “[...] novos procedimentos e estratégias didáticas inovadoras nas propostas de formação permanentes recorrentes” (GÚNTHER e MOLINA NETO 2000, p. 88).

Nesse contexto, Guimarães (2004, p.101) destaca que existem fatores que facilitam o processo de formação continuada do professor. O autor aponta a existência de dois fatores que, a seu ver, parecem óbvios e, de certa forma, contribuem para viabilizar a formação continuada. Guimarães classifica-os como fatores interdependentes, pois, demanda de um ambiente de relações e trocas de experiências. Vejamos abaixo como essas relações acontecem:

O primeiro refere-se a um bom ambiente de trabalho ou ao que se costuma chamar de “clima institucional” adequado. Não há como acontecer formação continuada e construção de saberes profissionais sem um contexto de mínima abertura pessoal e confiança mútua. Assim, a formação continuada e, portanto, a construção de saberes profissionais, demanda um ambiente de relações e de companheirismo

minimamente propício para o trabalho. Outro aspecto é uma razoável adesão do professor à profissão. A formação do professor exige que ele queira ser e estar na profissão. Sabemos que não é fácil alguém se identificar com uma profissão que oferece poucas referências positivas e mobilizadoras. Mas é papel da formação continuada também contribuir para fortalecer a identidade profissional do professor – no caso, sob o aspecto mais subjetivo, de identificação com a profissão – (re)construir coletivamente o sentido e significado da profissão. (GUIMARÃES 2004, p. 101)

Tais características evidenciam que todo esse processo viabiliza a necessidade de reflexão do professor sobre sua prática. Em nosso entender, os saberes dos docentes não são desarticulados. Pensamos que a construção desses saberes se dá numa organização e numa cultura escolar e, sim, acontece numa estrutura de influências e no interior de uma ou mais escolas, com características peculiares que constroem formas e jeitos de atuar e se desenvolver profissionalmente.

Esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. (TARDIF 2002, p. 248)

A formação continuada de professores não se dá somente a partir do desenvolvimento de saberes profissionais, porém, são eles que, contudo, norteiam sua atuação, fundamentam as “certezas” tão necessárias à carreira docente, procurando assim, justificar suas pretensões profissionais, tendo-se como referência uma organização escolar específica, questões sempre presentes no dia-a-dia profissional.

Entendemos, portanto, que a formação continuada, para muitos estudiosos, é considerada uma segunda etapa do processo de formação profissional. Com isso, não pode ser entendida como dissociada da etapa inicial. Embora alguns autores denominem de formação permanente e ou formação continuada, os conceitos “continuada” e “permanente” revelam que se trata de um processo que perdurará por toda a vida. Essa forma está sempre mais próxima, e sem ruptura, da primeira. Torna-se parte integrante da vida profissional, na forma de um processo que, na literatura inglesa, se conhece como *long life learning*.

- **A questão das terminologias**

Atualmente, o termo “formação continuada” tem sido utilizado tanto em texto oficiais, quanto na literatura especializada.

Christov (2003, p. 9) faz crítica aos antigos programas de treinamento, capacitação, aperfeiçoamento e/ou reciclagem, na medida em que sugere o prestígio da construção da autonomia intelectual do professor. Para a autora, a formação continuada pode ser entendida como um programa que inclui todo um conjunto de recursos diversos, não apenas cursos, seminários, simpósios, congressos, mesas-redonda, encontros, conferências, oficinas. A formação continuada abrange também o trabalho pedagógico coletivo, estudos individuais, de maneira concatenada e ao longo da vida.

Nas palavras de Placco (2006, p.26-27), formação continuada é:

Um processo completo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo aos cursos e/ou treinamento, e que favorece a apropriação de conhecimento, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

Uma política de formação continuada consubstanciada em um programa composto de vários projetos a serem desenvolvidos pelos órgãos públicos utiliza-se de terminologias recorrentes que podemos encontrar nas literaturas e publicações. Essas terminologias incidem do período em que está sendo implantado o projeto, como forma de viabilizar seus programas junto aos educadores.

Darido (2002, p.172) aponta em uma de suas publicações, que as políticas de formação continuada e particularmente quando se refere às Secretarias da Educação estaduais utilizam algumas terminologias originárias da década de 1980 e que estão muito presentes no século XXI em vários setores da rede pública brasileira. Entre elas, destaca “treinamento”, “reciclagem”, “aperfeiçoamento profissional” ou “capacitação”.

Por esse motivo, recorreremos aos documentos oficiais publicados no estado de São Paulo. Foi possível notar que as terminologias acima citadas, estão presentes nas publicações oficiais dos órgãos públicos educacionais. A autora destaca uma das publicações do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do ano de 2005, que dispõe sobre procedimentos para implementação das ações de formação continuada, conforme o artigo 1º da Resolução SE

62/2005, resolve: “As ações de formação continuada, nas modalidades cursos e orientação técnica, desenvolvida por órgãos da Secretaria da Educação e ou com sua aprovação [...]”, e,

no mesmo documento, são elencadas cinco formas de cursos: atualização; aperfeiçoamento; especialização; centralizado e por último descentralizado. (DARIDO 2002, p. 172)

Constatamos que as terminologias, de modo geral, procuram designar um programa de formação continuada de professores que, na realidade, aparece na prática com diferentes terminologias como: cursos de reciclagem, de treinamento, de atualização e de capacitação docente (orientação técnica). Esses são alguns termos e práticas a partir dos quais se justifica a realização de educação continuada e/ou permanente junto aos professores da rede. Cada uma dessas terminologias aqui citada, referem-se a atividades de diferente natureza, mas que comportam todas um mesmo objetivo, que é a formação do professor no exercício de sua função. (MARINS, 2000, p.13)

A autora destaca a existência de todo um processo histórico que decorre das terminologias mais usadas. Deparamo-nos com dados que registram que, nas décadas 70 e 80, a formação continuada era reconhecida como momento de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada. Esse momento era marcado por um modelo tradicional, visava a forma técnica de apresentar as propostas pedagógicas de acordo com a concepção, circunstância e necessidades estabelecidas nos programas de capacitação.

Fusari (1988) considera cinco momentos distintos ao longo da história educacional brasileira: a Tendência Tradicional (predominante até 1930); o Movimento Escolanovista (de 30 até a década de 60); a Pedagogia Tecnicista (que vigorou durante os anos 70); o Período Crítico-Reprodutivista (no final da década de 70) e, finalmente, a Tendência Crítica surgida a partir de 1980. No texto, o autor destaca os objetivos pedagógicos, a sistemática de trabalho, o papel dos docentes e os resultados obtidos em cada tendência. O artigo sugere ainda indícios para a identificação das modalidades de formação continuada para os dias atuais. A identificação sugerida no texto está classificada em quatro modalidades de ações de formação continuada que agrupam-se como “[...] orientação para a aplicação da legislação e diretrizes do sistema, reforço de conteúdos e métodos por disciplinas, treinamento em sensibilização e treinamento em técnicas (laboratórios, oficinas)”. (FUSARI 1988, p. 25)

Para o autor, atualmente as ações de formação continuada surgem no campo educacional de diferentes formas e com pequenas adaptações, de acordo com as tendências pedagógicas que estão por trás da proposta a ser implantada. Essas ações e programas podem

ser formulados por instituições públicas, privadas ou entidades. Esses momentos de encontro entre educadores podem ser contemplados a qualquer momento do ano letivo.

Assim, as instituições de ensino, por meio de seus representantes, responsáveis pela implantação dos programas, frequentemente, precisam reunir os docentes para introdução de normas legais, de diretrizes e proposta de trabalho. Acreditamos que os programas denominados “cursos” ou “treinamento” para os professores tornam-se momentos de informação sobre as diretrizes curriculares e, com isso, suas ações possam ser delineadas de acordo com as expectativas dos órgãos responsáveis pelos sistemas de ensino.

Nos estudos de Destro (1995, p.26), é importante destacar que, ao longo dos anos, nas Secretarias de Educação, ocorreram várias mudanças quanto às terminologias relacionadas aos cursos e oficinas. Esses termos têm muita semelhança com o processo de formação contínua em serviço, entre elas: “[...] educação permanente, educação recorrente, educação contínua, educação continuada, formação continuada”. Segundo a autora, essas “novas” (grifo da autora) terminologias surgiram como forma de substituir as anteriores que se caracterizava simplesmente “treinamento técnico” em serviço.

Aqui, destacamos que, entre os professores da rede pública no estado de São Paulo, é comum o uso das expressões orientação técnica (OT) e/ou capacitação, quando faz referência aos encontros/cursos realizados pela SEE/SP. Esses cursos correspondem aos programas de formação continuada desenvolvidos por esse órgão público. Porém, conforme pesquisa junto aos docentes que participaram da investigação, nota-se que capacitação é a terminologia mais usual entre eles.

2.3 A CONTRIBUIÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Na década de 1990, a Secretária de Educação, com fundamento na Lei Complementar 444/85³⁵ e considerando a necessidade de implementação de ações relativas ao desenvolvimento de “recursos humanos”, implantou uma política educacional que priorizou e privilegiou o exercício profissional. Essa política foi estabelecida por meio da Resolução SE

³⁵ Lei Complementar 444/85 – dispõe sobre o Estatuto do Magistério. www.mec.gov.br/legislação. Acessado em 12 nov. 2007.

nº 121/90³⁶ que dispõe sobre os procedimentos das ações relativas ao aprimoramento dos profissionais do quadro do magistério, em todos os níveis da instituição, organizadas e denominadas de orientação técnica e de orientação de cursos, conforme segue:

- Dispõe sobre as ações de aprimoramento do desempenho do pessoal dos quadros da Secretaria.

O Secretário da Educação, com fundamento na LC nº 444/85 e considerando a necessidade de:

- implementar a Política Educacional do Governo do Estado, por meio da descentralização de ações relativas ao desenvolvimento de Recursos Humanos da Pasta;

- normatizar as ações do processo de aprimoramento desenvolvido nos diferentes órgãos e níveis da SE, resolve:

Artigo 1º - As ações para o aprimoramento profissional dos integrantes do QM e do QSE poderão ser realizadas em todos os níveis da estrutura da Secretaria da Educação e organizadas em 2 conjuntos: o da Orientação Técnica e o de Cursos.

Artigo 2º - A Orientação Técnica tem como objetivo fornecer subsídios para o desempenho técnico-profissional específico, visando à viabilização da proposta educacional da SE.

§ 1º - a Orientação Técnica poderá ser realizada no horário de trabalho através de reuniões, palestras ou outras formas, não comportando a expedição de certificados.

§ 2º - A autoridade que corresponde ao nível da estrutura nos quais serão desenvolvidas as ações de Orientação Técnica, compete autorizá-las, convocar pessoal ou declarar o efetivo exercício dos participantes. [...]

Artigo 3º Os Cursos têm como objetivo a especialização, o aperfeiçoamento e a extensão cultural.

§ 1º A realização dos Cursos ocorrerá:

– no recesso escolar; aos sábados; no decorrer do ano letivo, sem prejuízo da carga horária de trabalho do profissional; durante as horas-aula de trabalho pedagógico, no caso do Ciclo Básico; excepcionalmente, em períodos diferentes dos anteriores, desde que autorizada pelo Secretário.

§ 2º Os Cursos somente serão iniciados após as propostas serem previamente submetidas à análise técnica e à autorização do DRHU, se relacionados com área técnico-administrativa, e, da CENP, se relacionados com área técnico-pedagógica, exceto realizados por esses dois órgãos. [...] (SÃO PAULO, 1990b).

Esse momento foi marcado por uma reforma educacional que, segundo Lippi e Lima (2007, p. 257), foi caracterizado por alterações em todos os níveis. Foi necessária uma reorganização de todo o ensino público, desde uma reestruturação da infra-estrutura até mudanças no modelo pedagógico. Apontam, “[...] desestruturação da CENP, terceirização de projetos pedagógicos por meio de ONGs, descentralização da formação continuada e reorganização da rede física de ensino público”.

Considerando as propostas de ações para um programa de formação continuada de forma descentralizada, Alves (1995, p. 57) relata que a SEE/SP, passa a tomar medidas imediatas, considerando as necessidades:

³⁶ Resolução SE nº 121/1990 – dispõe sobre ações de aprimoramento do desempenho do pessoal. www.mec.gov.br/legislacao. Acessado em 12 nov. 2007.

Foram feitos investimentos maciços e regulares na formação e na atualização cultural e pedagógica dos profissionais do sistema público, para reverter a situação do ensino no Estado de São Paulo, assumindo, a partir de 1992, a capacitação de professores, como uma das premissas básicas para o êxito do programa de reforma do ensino público.

Segundo a autora, a Secretaria da Educação paulista, por meio da CENP, exerce o papel de orientação e estruturação curricular, de apoio pedagógico ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e de elaboração de materiais com relevância educacional, incumbindo à Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE³⁷) viabilizar, elaborar e desencadear uma política de capacitação destinada a docentes, gestores e administradores do sistema, com base nos princípios e diretrizes da educação nacional e paulista e submetida previamente à análise e orientações procedentes dos órgãos competentes.

Alves (1995, p.57) destaca, ainda, que “[...] enfrentar o enorme desafio de responsabilizar-se pela política de capacitação do maior sistema de ensino do país exigiu da FDE um esforço gigantesco [...]” no sentido de fundamentar e analisar as possibilidades e os limites de um trabalho dessa natureza.

Ainda no que se refere às responsabilidades do FDE, a autora mostra-nos que, no início de 1993, esse órgão estabeleceu, como uma de suas metas, organizar e implementar um sistema de acompanhamento e de avaliação do programa de capacitação - delineado de acordo com as especificidades e o período estabelecido para o desenvolvimento de cada projeto implantado pelo SEE/SP. Um outro aspecto que deve ser levado em consideração seria a abrangência e a receptividade de assimilação de conteúdos, que deveria refletir sobre o desempenho dos profissionais e dos alunos. Segundo a autora, o processo de avaliação permitiu detectar que alguns fatores provocaram descontinuidade e fragmentação das ações desenvolvidas por esse órgão naquele período. Isso ocorreu devido a mudanças na política educacional e a alterações que ocorrem na ocupação de um novo mandato de governo e seus cargos comissionados, entre outros motivos que interrompem suas execuções.

Ampliando o entendimento sobre as ações do FDE junto à Secretaria da Educação, faremos um breve resumo de seus objetivos e propostas de trabalho junto aos órgãos públicos, em especial no governo paulista que, segundo Alves (1995), passou a responsabilizar a FDE atribuindo suas principais ações junto aos educadores da rede, conforme descreve:

³⁷ Criada em 1987 com a responsabilidade de viabilizar a execução das políticas educacionais definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, implantando e gerindo programas, projetos e ações destinadas a garantir o bom funcionamento, o crescimento e o aprimoramento da rede pública estadual de ensino.

Cabe à Fundação produzir, adquirir e distribuir materiais institucionais indicados ao ensino e à aprendizagem, bem como providenciar os recursos físicos (como prédios, mobiliário e equipamentos) utilizados pela rede.

- Entre suas principais atribuições estão: construir escolas; reformar, adequar e manter os prédios, salas de aula e outras instalações; oferecer materiais e equipamentos necessários à Educação; gerenciar os sistemas de avaliação de rendimento escolar; e viabilizar meios e estruturas para a capacitação de dirigentes, professores e outros agentes educacionais e administrativos, visando sempre a melhor qualidade do ensino e a aplicação apropriada das políticas educativas definidas pelo Estado.

- Para garantir o cumprimento de tais responsabilidades, a Fundação põe em prática também uma série de iniciativas voltadas ao desenvolvimento de ações que possibilitem a integração da comunidade escolar à sociedade que a envolve.

- Seguindo as determinações da Secretaria da Educação, a FDE é responsável, também, por desenvolver pesquisas voltadas ao aprimoramento do sistema pedagógico aplicado ao ensino e, também, das ferramentas e equipamentos educacionais disponíveis à rede pública, incluindo recursos didáticos e de informática, entre outros.

- Ao responsabilizar-se pela aplicação das políticas públicas da Secretaria da Educação, seja auxiliando na administração de recursos, implementando obras, oferecendo soluções pedagógicas ou provendo equipamentos e materiais à rede pública estadual de ensino, a FDE desempenha papel essencial na gestão da Educação. (ALVES, 1995, p.59)

Esse conjunto de propostas de trabalho que integram os programas da Secretaria evidencia as possibilidades de ação conjunta não somente com a FDE, mas também da capacitação desenvolvida em co-autoria com especialistas de áreas específicas e pedagogos, como a equipe do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, (CENPEC³⁸) garantindo, assim, uma política educacional voltada para a melhoria da qualidade de ensino, na sucessão de projetos e ações desenvolvidos nos programas de capacitação. (SÃO PAULO, 2000)

Falsarela (2004, p. 2) relata em sua pesquisa³⁹ que, diante de um quadro de mudanças tão significativo na década de 1990, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo prescreveu como proposta de melhoria do ensino público - e como indispensável em seus programas de formação continuada - reunir e envolver nos programas de capacitação o maior número possível de educadores da rede pública, em busca de melhoria da qualidade do ensino. Nesse contexto, a Secretaria visava dar maior agilidade aos sistemas educacionais, com proposta de descentralização administrativa, melhoria na redistribuição de verbas e maior

³⁸É uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, criada em 1987. Tem como prioridade o ensino público e os espaços educativos criados pelo Estado e pela sociedade civil que tenham como objetivo o desenvolvimento humano e as políticas, programas e projetos voltados para a inclusão social. (acesso pela internet em 20/12/2007) www.cenpec.org.br

³⁹A autora relata a investigação em escolas estaduais da rede pública de São Paulo, tendo por objetivo a capacitação de professores do ciclo I (Ensino Fundamental -1ª a 4ª série), no “projeto Reorganização da Trajetória Escolar- Classes de Aceleração”, passados quatro anos de sua implementação.

autonomia às escolas, destinando para o poder central (CENP) a formulação de programas e controle do sistema com base nos resultados, principalmente pela verificação do aproveitamento dos alunos.

Segundo a autora, surgem os programas de capacitação, entre eles os programas de aceleração de aprendizagem⁴⁰, que a SEE-SP implantou como o Projeto Reorganização da Trajetória Escolar – Classe de Aceleração. Esse projeto desencadeava um processo de capacitação de professores, aliado à elaboração de material especialmente destinado a apoiar o trabalho com as classes do ensino fundamental nas séries iniciais, estabelecendo que o material didático fosse elaborado durante os encontros, sob responsabilidade da equipe do CENPEC.

Essa organização, tendo como parceira a Secretaria de Educação de São Paulo, nesse período, estabeleceu um programa de atividades com métodos de trabalho pré-estabelecido, buscando garantir uma padronização e delineamento do projeto. A idéia era desenvolver oficinas, palestras e acompanhamento. Fica estabelecido como forma de trabalho que “[...] as oficinas são articuladas de forma a possibilitar que os educadores vivenciem o processo: integrar experiências pessoais, trabalhar coletivamente, participar, realizar tarefas individuais”, buscando a formação continuada de professores e seus efeitos na prática docente cotidiana. (FALSARELA, 2004, p. 39)

Segundo a autora, em seus programas de formação continuada o CENPEC destina uma equipe de área responsável pela gestão desses programas junto às políticas educacionais, estabelecendo objetivos e metodologias de trabalho:

- Objetivo: Proporcionar aos especialistas da rede pública estadual subsídios teóricos e práticos para estimular a reflexão sobre sua ação, possibilitando revisão e redirecionamento dos projetos educacionais a partir de novas concepções de educação e de gestão escolar.
- Princípios e Compromissos com o ensino público:
Participação na construção e desenvolvimento da política educacional e social do Brasil. [...] Apropriação da diversidade e pluralidade culturais nos projetos de ação político-pedagógica. Construção e consolidação de projetos educativos sustentados em redes e parcerias locais, regionais e nacionais. Valorização e fortalecimento dos profissionais de Educação.
- Ações Estratégicas
Desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem; formação de professores, gestores, técnicos e agentes educacionais; produção de materiais e publicações especializados; desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação voltadas à Educação; desenvolvimento de estudos, pesquisas e

⁴⁰ De acordo com Iara Prado, Secretária de Educação Fundamental do MEC em 2000, a experiência externa que influenciou o surgimento de programas de aceleração de aprendizagem no Brasil foi o programa *Accelerated Schools*, da Universidade de Stanford, iniciado na Califórnia em 1996.

avaliações e acessoria a projetos e políticas públicas de educação, cultura e ação comunitária. (BRASIL, 1996)

Podemos observar, após este breve resgate histórico do documento da CENPEC, que as ações estão voltadas para programas a serem implantados junto aos educadores e que suas metas não são diferentes dos outros setores que tem o mesmo objetivo e estratégia de trabalho.

Nesse contexto, o problema que colocamos nesta pesquisa, evidencia as ações desenvolvidas nos programas de formação continuada, a partir da gestão do governo Alckmin, quando viabilizou projetos específicos para o ensino fundamental. Parece-nos relevante, na continuidade dos estudos, uma breve análise do processo de transição que ocorreu na Secretaria de Educação durante esse mandato de governo.

A discussão abordada no capítulo anterior sobre a forma como a mudança de secretário ocorreu deixou evidências de que essa foi uma trajetória marcada por vários acontecimentos. Conforme Chalita (2005), nesse período a Secretaria da Educação ampliou seu empenho em capacitação de professores como forma de desenvolver os programas de formação continuada, além de promover o emprego efetivo dos professores aprovados e nomeados nos concursos que a Secretaria havia realizado nesse período, entre outras metas do seu programa como: bolsas de estudos (pós-graduação), capacitações e bônus salarial para os educadores - professores, diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos da Secretaria tendo como principal programa de capacitação nessa ocasião, o denominado projeto Teia do Saber⁴¹.

O projeto Teia do Saber, criado em 2003, destacou, como uma de suas prioridades, a formação contínua dos professores. Por meio desse programa, foram desenvolvidas capacitações presenciais e à distância. Esse projeto teve e tem como objetivo atender os profissionais da educação que atuam direta ou indiretamente nas escolas, mantendo-os atualizados a respeito de novas metodologias, da utilização de tecnologias modernas, aliando a fundamentação teórica às vivências na escola. (SÃO PAULO, 2003).

O programa Teia do Saber tem por objetivo subsidiar os programas de formação continuada que são desenvolvidos como projetos periodizados, como Bolsa Mestrado, Rede

⁴¹Programa de Formação Continuada da SEE/SP-CENP, órgão que tem como objetivo:- aliar o trabalho de fundamentação teoria com as vivências efetivas dos educadores que atuam nas escolas públicas estaduais, manter os professores atualizados sobre as metodologias de ensino, voltadas para praticas inovadoras e - tornar os professores aptos e utilizar novas tecnologias a serviço do ensino, a organizar situações de aprendizagem e a enfrentar as inúmeras contradições vividas na sala de aula. www.educacao.sp.gov.br Acesso via internet em 15/05/2008. (SÃO PAULO, 2003)

do Saber e monitoramento de recursos como sala de videoconferência, cursos de informática e salas de estudos, buscando desenvolver projetos de capacitação de professores da rede por meio de novas tecnologias.

Entre os projetos de responsabilidade do órgão, destacamos uma das metas de governo que tem se estendido até os dias atuais. Estamos falando do programa de formação continuada Letra e Vida (curso de formação continuada do ensino e aprendizagem para séries iniciais de leitura e de escrita) destinada a professores de alfabetização denominada de “Ações de consolidação na formação continuada, que consiste na contratação de Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas”, oportunizando a aproximação dos docentes às universidades por meio das parcerias que contribuam na formação contínua. (SÃO PAULO, 2003)

Conforme depoimento do então Secretário de Educação Prof. Gabriel Chalita, em entrevista à imprensa publicada no Jornal da Tarde (Matéria veiculada no Jornal da Tarde do dia 12/11/2005, caderno c-3 - acesso internet dia 13/11/2007).

Não há quem possa se dizer atualizado apenas com o curso universitário ou até mesmo com uma pós-graduação concluída. O conhecimento não pode ficar estacionado. O professor tem de se atualizar sempre. Nossa política de formação continuada de professores contempla as modalidades presencial e a distância. O que se pretende é utilizar o que há de mais atual e eficaz em termos de videoconferência, teleconferência, intranet, internet e outras tecnologias. Além disso, há cursos oferecidos em sistema de parceria. Uma delas, formada com o Santander Banespa, proporciona aos professores uma experiência inédita na Universidade de Salamanca, na Espanha. No Brasil, quase 2 mil educadores da rede pública estadual paulista estão cursando mestrado. Alguns optam por uma diminuição da carga horária, mantendo o mesmo salário. Outros escolhem fazer o curso preservando o número de horas trabalhadas e recebem um acréscimo de R\$ 720 mensais aos vencimentos - destinados ao pagamento do curso. Essa é a primeira experiência no Brasil em que um governo estadual financia cursos de pós-graduação stricto sensu para seus professores. O Programa Letra e Vida capacitando professores alfabetizadores. O Lien ch'i e meditação - técnica proveniente da medicina tradicional chinesa - capacitou professores de Educação Física. Capacitação em Filosofia, a Formação de Magistério Superior Indígena, O Programa Caminho das Artes, o Programa São Paulo Educando pela Diferença para a Igualdade. Projeto também pioneiro e bem-sucedido foi o da Inclusão Digital dos docentes. E, além de equiparmos nossas escolas com laboratórios de informática, garantimos ao professor a aquisição do próprio computador, de modo que tivesse o equipamento em casa. O Estado arcou com metade dos custos e a outra parte foi financiada pela Nossa Caixa. (CHALITA, 2005, p.7)

A publicação destaca que o Secretário Gabriel Chalita considera inovadoras e inéditas as medidas tomadas com os programas de formação continuada junto aos educadores da rede e encerra sua entrevista com o depoimento de que as metas estabelecidas pelo governo priorizam a atualização dos professores, que “[...] com esse investimento maciço requer como

essencial, um professor que vai fazer com que nossos alunos, frutos colhidos dessa sementeira, tenham envergadura suficiente para viver plenamente [...] exercitando o papel de cidadão e entrar no mercado de trabalho com dignidade.” (CHALITA, 2005, p.7)

Para Lippi e Lima (2007, p. 258), a implementação da política de ações descentralizadas, ficou caracterizada nesse período, como uma “marca” (grifo dos autores) da política educacional das administrações estadual e federal na década de 1990, constituindo-se em uma das linhas mestras do desenvolvimento da autonomia das escolas e dos órgãos executores dos programas voltados para a melhoria do ensino público.

A gestão de um programa de formação continuada da Secretaria aborda questões didático-pedagógicas, atuação do professor da rede pública, programas de formação contínua e ações de aprimoramento profissional, que designa a CENP como órgão responsável pelas diretrizes e programas que serão desenvolvidos e submetidos à análise técnica de sua equipe, entre outras ações a serem desempenhadas por esse órgão.

Entretanto, quando buscamos justificativas para as ações implementadas como medidas de governos, deparamo-nos com diversas ações de formação continuada que refletem diretamente no trabalho do professor e em sua carreira. Nesse contexto, faremos um breve relato histórico sobre algumas medidas que incomodaram os profissionais da área de Educação Física e tiveram influência direta sobre seu trabalho e sua carreira profissional.

Os estudos Lippi e Lima (2007) apontam que, quando referimo-nos às aulas de Educação Física para as séries iniciais⁴² do ensino fundamental, é necessária uma reflexão crítica sobre a forma como essas aulas foram inseridas no contexto de atribuição de aula. Relatam ainda que a Resolução SE nº 19/1987⁴³ possibilitou ao professor de Educação Física acesso às séries iniciais que, nesse período, denominava-se de Ciclo Básico (CB), denominação que passou a vigorar em 1987.

⁴² Fixa normas sobre a implantação do Ensino Fundamental de 09 anos no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo: Resolução SEE de 08/12/06, publicada em 09/12/06 Seção I Páginas 18-19.

Art. 1º - O ensino fundamental com 09 (nove) anos de duração, a ser implantado em todos os sistemas de ensino, será organizado em duas etapas: cinco anos iniciais e quatro anos finais.

Art. 2º - O cumprimento da obrigatoriedade da matrícula e frequência à escola de toda a criança a partir dos 06 (seis) anos de idade e da ampliação da duração do Ensino Fundamental para 09 (nove) anos, nos sistemas de ensino, obedecerá às normas contidas na presente Deliberação.

Art. 3º - A implantação da antecipação de escolaridade a partir dos seis anos de idade, a se efetivar obrigatoriamente associada à reorganização do ensino fundamental de 09 anos, poderá ocorrer imediatamente ou de forma progressiva, impreterivelmente até 2010.

Parágrafo único - As instituições escolares que implantaram o Ensino Fundamental de 09 anos em 2006, e procederam às adequações necessárias expedirão o certificado de conclusão correspondente ao do Ensino Fundamental de 09 anos, indicando, em seu verso, a fundamentação legal que o ampara. (SEE/SP, 2006, p. 18)

⁴³ Foram aulas de educação física e também de educação artística.

Os autores consideram que toda essa possibilidade de atuação dos docentes neste segmento, passou por questões políticas, uma vez que essas aulas posteriormente, no ano 1995, foram retiradas do professor especialista por meio de outra determinação, com a Resolução SE nº 265/1995⁴⁴, que alegava que o professor polivalente (professor da classe) recebia “[...] saberes necessários à prática pedagógica em Educação Física.” (LIPPI e LIMA 2007, p.248). Os autores entendem que esse motivo deixa um questionamento: realmente esse o motivo ou outros entraves trouxeram essa consequência? Lippi e Lima concluem que, mesmo não tendo claro o motivo desse afastamento, os professores não se conformaram e isto gerou inquietações para os professores de Educação Física da rede.

Lippi e Lima (2007, p.251) destacam que, somente em 2003, com o início da gestão do professor Gabriel Chalita, esse retorno às aulas foi viabilizado por meio de reivindicações feitas pelos professores logo após ter assumido o cargo de secretário. Nesse momento, a SEE/SP começa a construir e elaborar um novo programa de formação continuada, contemplando uma proposta pedagógica de Educação Física para o Ciclo I (1ª a 4ª série) do ensino fundamental. A partir de então, a proposta deveria ser elaborada e aperfeiçoada pela equipe de Educação Física⁴⁵ da CENP - que naquele momento estava passando por alteração significativa na composição de sua coordenação geral, com novas nomeações de cargos.

Entendemos que essas mudanças foram significativas para SEE/SP, pois um novo grupo poderia trazer um “entusiasmo” (grifo nosso) maior para a equipe de técnicos desse órgão. Esse grupo estava predisposto a implantar projetos, estudando as medidas de governo - entre eles, o projeto de implantação das aulas de Educação Física para 1ª a 4ª do ensino fundamental, que abordaremos mais à frente quando trataremos das ações da Oficina Pedagógica junto a esse órgão da SEE/SP.

Apontando algumas estratégias que estabelecem as ações da SEE/SP, vemos que a implantação de programas de formação continuada junto aos educadores compõe-se de ações de capacitações⁴⁶ realizadas de diferentes formas: pelos próprios órgãos da Secretaria da Educação - como a CENP e a FDE - à distância - por meio de videoconferências - e através de parcerias com outras instituições, como as universidades.

- **As possíveis ações da Diretoria de Ensino**

⁴⁴ Acesso em via internet em 05/08/2007.

⁴⁵ São professores da rede pública afastados nesta função. A equipe é composta pelos professores: Sérgio Roberto Silveira e Maira Elisa Kobs Zacarias – (até o momento estão respondendo pela área)

⁴⁶Foi uma terminologia muito utilizada na década de 1990, e na rede pública estadual paulista, foi através do projeto de Aceleração implantado pelo CENPEC – (MEC 1998^a)sd. (Mimeo)

A Resolução SE nº 102, de 19/04/1999⁴⁷, dispõe sobre as ações da Diretoria de Ensino e as medidas gerais para a implementação do processo de organização das diretrizes administrativas, pedagógicas e das providências correlatas que lhe competem responder nas suas atribuições. Do que relata a Resolução, destacaremos as ações pedagógicas como foco do nosso estudo, ações essas desempenhadas principalmente pelos supervisores de ensino e ATP junto à Oficina Pedagógica.

Silva (2007), que atualmente ocupa o cargo de supervisora de ensino em uma das Diretorias de Ensino de Campinas⁴⁸, destaca que, no seu ambiente de trabalho, é perceptível o distanciamento entre os supervisores de ensino e os ATPs. Ela não se tem presenciado momentos de diálogo e organização de trabalho desenvolvido nas funções que exercem. A autora considera necessária uma constante reavaliação dessas ações, com responsabilidade direta e exclusiva junto às escolas e seus participantes nos programas da SEE/SP.

A autora observou, durante sua trajetória na rede pública, que as ações pedagógicas são direcionadas como suporte da Diretoria de Ensino junto às escolas, por meio de um cronograma de atividades a serem desenvolvidos pela Oficina Pedagógica com implantação de programas e projetos encaminhados pela CENP. Entende que a pouca aproximação entre esses profissionais, não considera as atribuições de suas funções junto aos responsáveis. Isso, com o passar do tempo, tem resultado numa relação extremamente complicada⁴⁹, pois a falta de socialização no grupo de trabalho descaracteriza a continuidade do programas.

Silva (2007) relata, em seu depoimento no Fórum Permanente⁵⁰, que alguns fatores impedem que os projetos aconteçam junto à escola. Entre eles, a autora tem presenciado a constante dificuldade dos dirigentes educacionais em proporcionar estabilidade às equipes das escolas e nas Diretorias de Ensino. Diante disto, os programas de capacitações na Oficina Pedagógica, não conseguem garantir um mínimo de continuidade nas ações propostas para o âmbito escolar. Afirma que os programas e ações são elaborados a partir de determinada concepção de educação, vinculada e priorizada pelos responsáveis pela sua elaboração, desconsiderando as reais condições da organização e do funcionamento das escolas, bem como as reais condições de trabalho dos professores nesse ambiente.

⁴⁷ Acesso via internet em 10 set.2007.

⁴⁸ Na cidade de Campinas, estão constituídas duas Diretorias de Ensino – Zona Leste e Oeste.

⁴⁹ Conforme relato em palestra proferida pela Supervisora de Ensino Prof^a Dr^a Clarete Paranhos da Silva no Fórum Permanente/UNICAMP.

⁵⁰ Fórum Permanente de Desafios do Magistério – A escola e a formação continuada do professor – Unicamp – Campinas. 19 de setembro de 2007.

Descreve ainda que, na sua concepção, os programas apresentam propostas pedagógicas que não dão conta dos problemas educacionais, uma vez que a questão da melhoria na qualidade de ensino não deve ser vista apenas como técnica e pedagógica, mas como uma análise crítica das questões econômicas, políticas e sociais.

- **Os encaminhamentos da Oficina Pedagógica**

As Oficinas Pedagógicas foram criadas pela CENP em 1987, têm por objetivo substituir e institucionalizar a formação continuada descentralizada nas denominadas Diretoria de Ensino. Silva (2007) considera relevante a descrição do processo histórico e sua origem. Em seus estudos, constatou que as capacitações junto à Oficina Pedagógica até o final da década de 1980, eram realizadas em forma de monitoramento e não existia o professor designado somente para exercer a função de ATP. O monitoramento era feito por professores afastados apenas por algumas horas semanais e monitoravam o que dizia respeito à sua disciplina, tendo o compromisso de subsidiar os professores da área e as escolas sobre os projetos a serem implantados.

A autora aponta que a mudança que ocorreu no momento da organização das Oficinas Pedagógicas foi uma tentativa de fortalecer e ampliar a autonomia das escolas e também de diminuir a distância entre a administração escolar e as Diretorias de Ensino. Nessa perspectiva, a Secretaria da Educação, sendo responsável pelo monitoramento e avaliação do funcionamento desse órgão, estabeleceu uma política de formação de equipes de professores multiplicadores que seriam designados para exercerem a função de ATP. Esses seriam responsáveis pela implantação e implementação dos projetos e propostas da Secretaria junto aos profissionais do ensino.

O objetivo e o percurso histórico das Oficinas Pedagógicas foram mapeados no decorrer do trabalho de formação continuada. A trajetória de sua implantação, ratificou o compromisso de trabalho da Secretaria de Educação de forma descentralizada, sistematizada e mais ordenada para que fossem contemplados pelas unidades escolares pertencentes a Diretoria de Ensino onde estão vinculadas.

De acordo com documentos oficiais publicados, buscamos a fundamentação e determinação sobre as ações e a importância da existência desse órgão junto à SEE/SP, com papel relevante no desempenho de suas funções junto a equipe de supervisão da Diretoria de Ensino, por meio de Resolução SE 12 publicada e revogada em 11/2/2005.

A importância da Oficina Pedagógica que, de forma articulada com a Equipe de Supervisão, desempenha papel relevante na implementação das ações de formação continuada e dos projetos voltados para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos da rede estadual; a necessidade de se adequar a composição da Oficina pedagógica em decorrência dos diferentes graus de complexidade de cada Diretoria de Ensino. [...] (SÃO PAULO, 2005)

A Oficina Pedagógica tem como objetivo desenvolver projetos e oferecer suporte a todas as atividades educacionais desenvolvidas na Diretoria de Ensino junto as escolas da rede estadual. É composta basicamente por professores designados para exercerem função de assistente técnico pedagógico (ATP) que, no desempenho de suas funções, devem atender aos cursos de orientação técnica (OT), como um dos mecanismos de ações das implantações de projetos e acompanhamento dos mesmos. (SÃO PAULO, 1990c)

Conforme Resolução acima citada, o termo orientação técnica foi a denominação oficial estabelecida no início da década de 1990 e permanece até os dias atuais. Embora, diante dos levantamentos que realizamos em documentos oficiais e literaturas, deparamos com o termo “capacitação de professores” (grifo nosso) sendo muito usado ainda pelos órgãos oficiais.

Na Secretaria da Educação paulista, esse termo originou-se da idéia de capacitação técnica desenvolvida para professores da rede que recebiam a incumbência de repassar as propostas ou projetos para os demais professores da sua Diretoria de Ensino. Essa medida vem sendo adotada pela rede pública desde o início da década de 1990, quando da utilização desse modelo pelo CENPEC. Esse, por sua vez, adotou por muito tempo as OTs e estabelecia como critério de convocação, somente o afastamento de alguns professores para os encontros de capacitação. Os demais recebiam as orientações por intermédio de um representante da escola.

Desta forma, fica caracterizado que são métodos baseados na idéia de professor multiplicador⁵¹, ou seja, um professor especialista na área, especialmente aquele designado pela SEE/SP, que faz o curso de orientação técnica promovido pela CENP e, quando retorna a sua Diretoria de Ensino, repassa informações recebidas nos cursos de capacitação para os professores da rede vinculados ao programa.

⁵¹ Diretor, Coordenador Pedagógico ou quando é feita a convocação de apenas um professor por escola.

Como contribuição na discussão sobre a idéia de professor multiplicador, buscamos nos estudos de Murat (2007) seu depoimento crítico sobre a forma como entende esse processo junto à escola, na condição de professor da rede.

Os investimentos para capacitação e formação continuada de maior proporção não são diretamente para o professor que está na sala de aula, mas para os professores afastados da sala de aula, que exercem funções administrativas ou pedagógicas nas unidades ou fora delas. Afinal, seu afastamento não compromete os dias letivos do calendário escolar. São estes profissionais que precisam dos investimentos diretos da formação continuada? [...] O professor afastado da sala (denominado de agente multiplicador) é treinado e capacitado para repassar informações de “segunda mão” àqueles que estão trabalhando diretamente com os alunos. (MURAT 2007, p. 20)

Portanto, na estrutura desses programas, a CENP prioriza os encontros de orientação técnica com os gestores da Diretoria de Ensino⁵². Isso é uma forma de viabilizar as capacitações por intermédio das ações de capacitações descentralizadas. Estas, por sua vez, são organizadas por área curricular de atuação do ATP, estabelecendo, assim, o compromisso de produção e elaboração de material de apoio, como, por exemplo, a produção de textos e pautas da programação das atividades. (SÃO PAULO, 1999d)

Buscando um entendimento sobre as ações descentralizadas, Borges (2000, p.42) considera que as capacitações podem ser realizadas por meio de, pelo menos, três vias: multiplicadores, capacitadores ou diretamente com os professores no ambiente escolar. O autor aponta “[...] o modo como o Estado vem concebendo sua responsabilidade com relação à formação continuada dos professores”. Descreve os três procedimentos mais utilizados na implantação dessas medidas:

- 1-de forma direta, pelos próprios órgãos da Secretaria, como a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), que tiveram participações diferenciadas em momentos distintos;
- 2-de forma indireta, pelo ensino à distância;
- 3-por meio de parcerias e também de terceirizações. (BORGES 2000, p. 42)

Portanto, fica evidente que são formas diferentes de atuação e programas que caracterizam a pretensão de estruturar ações descentralizadas, visando uma “[...] medida de enxugamento dos recursos financeiros [...]”, no conjunto da reforma educacional, desenvolvendo uma reorganização dos programas de formação continuada para os educadores

⁵² Dirigente de ensino; supervisores de ensino e assistentes técnicos pedagógicos.

da rede pública, viabilizando parcerias com universidades, centros de estudos e ONGs. (LIMA 1995, p 89)

Segundo o autor, esses órgãos - mais precisamente no final da década de 1990 - passaram a viabilizar as etapas de programas pré-estabelecidos pela Secretaria, por meio da CENP, como a inserção de projetos do PEC (Programa de Educação Continuada) que, por sua vez, tinham como público-alvo, os diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino e os assistentes técnicos pedagógicos, os quais passam a assumir o papel de agentes multiplicadores junto aos professores nas ações locais (escolas).

Borges (2000, p.43) lança um olhar crítico sobre a formulação das políticas de formação continuada da Secretaria da Educação paulista e destaca alguns dilemas que revelam a necessidade de repensar os programas dos cursos de capacitação professores:

[...] os programas de formação continuada desenvolvidos pela SEE/SP não têm levado em consideração vários fatores importantes para sua elaboração e implementação, tais como o baixo índice de aplicação de verbas para a educação, as condições reais de trabalho dos professores e, principalmente, a falta de conhecimento das reais condições de organização e funcionamento das escolas, com os vários conflitos que ocorrem cotidianamente em seu interior. Esses programas são elaborados a partir de uma determinada concepção de educação e passam a ser um instrumento por meio do qual se procura dar sustentação às políticas hegemônicas do Estado. Tais programas têm apresentado propostas pedagógicas que não dão conta dos problemas educacionais, dada a falta de uma visão crítica da educação como fenômeno histórico e social. Nesse sentido, a elevação da qualidade de ensino deve ser vista não simplesmente como uma questão técnico-pedagógica, mas como uma questão que comporta outras dimensões de análise – econômica, política e sociais. (BORGES, 2000, p.43)

As críticas apontadas pelo autor fazem relação a várias dimensões da educação em que os programas de formação continuada são implantados. Assim, entendemos que são políticas de capacitação que precisam realizar levantamentos sistematizados como forma de viabilizar as reais necessidades da educação. É preciso estabelecer programas de formação continuada que busquem percorrer uma trajetória a partir da escola, dos pedidos dos professores e dos problemas enfrentados no dia-a-dia da sala de aula. Essa análise deixa claro que a maior parte das ações de formação continuada tem se desencadeado com a intenção de elaboração de propostas curriculares.

Nessa perspectiva, em 2002, a CENP elaborou e, posteriormente, publicou uma proposta curricular preliminar como pressuposto teórico que estabelecia orientação e estruturação curricular na área de Educação Física. Isso seria implantado no ano de 2003, para as séries iniciais do ensino fundamental, como apoio pedagógico. Uma proposta curricular

com o papel de elaboração de materiais específicos com a finalidade de subsidiar os docentes nas capacitações junto à Oficina Pedagógica. (SÃO PAULO, 2002),

Por meio deste documento, estabelecia-se, então, as ações da SEE/CENP que se destinavam à implantação, implementação, elaboração de materiais, formação continuada e acompanhamento de orientações pedagógicas. Vejamos:

Em 2003, por meio da Resolução 184/02, a SEE implantou as aulas de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental, desenvolvidas pelo professor especialista da área. Isso implicou uma reorganização do trabalho a ser desenvolvido no ensino fundamental e, como consequência, no ensino médio. Dois fóruns de Educação Física escolar foram realizados em 2002, com o intuito de discutir a entrada do professor especialista em toda a escolarização do ensino fundamental e médio. O grupo de ATPs e professores especialistas que participaram dos fóruns destacaram, em relação ao encaminhamento de 2003, a relevância dos avanços obtidos na área e as experiências metodológicas obtidas a partir da implantação do projeto Correção de Fluxo do Ciclo II.[...] Levando-se em consideração as reivindicações e a história do profissional especialista da própria rede estadual de ensino, iniciou-se a implementação de um trabalho que partiu da disseminação das experiências bem sucedidas dos professores para todo o ensino fundamental e médio. Dessa forma, a presente proposta curricular incorpora, no seu conteúdo, um trabalho que já está sendo discutido, implementado e testado junto à rede estadual de ensino. (SÃO PAULO, 2002)

Vemos que o objetivo de estruturação de trabalho foi de proporcionar aos especialistas⁵³ da rede pública estadual subsídios teóricos e práticos que estimulassem a reflexão sobre a sua ação (prática), possibilitando a revisão e o redirecionamento dos projetos educacionais a partir de “novas concepções da Educação Física” (grifo nosso), desenvolvendo encontros de capacitações para acompanhamento e avaliação (SÃO PAULO, 2002).

Segundo Lippi e Lima (2007, p.258), a proposta que estava sendo implantada tinha também como objetivo, “[...] suprir as deficiências constatadas anteriormente na prática pedagógica do professor de Educação Física e garantir uma melhoria da qualidade do ensino público.” No entendimento dos autores, tratava-se de uma proposta que estava sendo elaborada e aperfeiçoada pela equipe de técnicos da CENP e com a participação de dois grupos de pesquisadores.

Para tanto, no mesmo ano, inicia-se as discussões para o provimento do retorno do professor de Educação Física às séries iniciais do Ensino Fundamental, que seria essencial para a construção de uma nova proposta pedagógica para área. [...] Dessa forma, ainda, em 2002, a Secretaria de Educação do Estado realizou dois Fóruns sobre Educação Física Escolar, com vistas ao atendimento das séries iniciais do Ensino Fundamental pelo professor especialista, com o objetivo de promover

⁵³ supervisor de ensino e assistente técnico pedagógico.

discussões para o projeto que seria implantado, a partir do próximo ano. Esses Fóruns contaram com a presença de representantes do Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CELAFISCS), da CENP, do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), do Conselho Regional de Educação Física de São Paulo (CREF-SP) e professores da Universidade de São Paulo (USP). Estes últimos apresentaram suas considerações acerca de uma proposta pedagógica para o ensino de Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental. [...] Para esses dois Fóruns, realizados nos meses de setembro e dezembro de 2002, foram convidados todos os Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP) de Educação Física, mais quatro professores de cada uma das 89 Diretorias de Ensino existentes no Estado e todos os Supervisores de Ensino responsáveis pela área. (LIPPI e LIMA 2007, p. 258)

Os dados apresentados acima e a investigação de documentos oficiais da SEE/CENP e a participação nos fóruns, fez-se notar que, a partir do ano de 2003, um dos programas de formação continuada da Secretaria estabelecia um cronograma de atividades específicas para a área de Educação Física escolar. Os acontecimentos foram desenhados da seguinte forma: o ATP da Diretoria de Ensino participava dos encontros mensais com a equipe de técnicos da CENP, e em seguida, tinha o compromisso de realizar encontros com os docentes da área nas suas Diretorias de Ensino, com o objetivo de socializar os conhecimentos apropriados e estabelecidos nas diretrizes curriculares elaboradas e estabelecidas pela equipe responsável da CENP. (SÃO PAULO, 2002)

Logo constatamos que a medida adotada para a implantação da proposta tinha como meta um parâmetro único e que a sua elaboração era acompanhada por um grupo de pesquisadores de uma universidade, passando a constituir um modelo de proposta que posteriormente foi apresentado para os professores da rede, estabelecendo assim, uma “nova” concepção para área da Educação Física: “[...] o conhecimento sistematizado e acumulado historicamente acerca desses elementos da cultura do movimento é o que a Educação Física Escolar procura disseminar por meio do ensino” (SÃO PAULO, 2002).

É importante registrar a respeito que:

[...] cabe refletir que não nos é conveniente e nem qualificador investirmos em propostas que venham da política pública como manual – embora historicamente os manuais ou livros didáticos se digam portadores do que se deve e como deve ser o ensino – assim como não é possível fazer esta discussão sem nos situarmos no interior do projeto político pedagógico das escolas. (AYOUB; BRASILEIRO; MARCASSA, 2005, p. 107)

Notamos que, historicamente, estamos envolvidos com literaturas e parâmetros curriculares que prescrevem as práticas pedagógicas, entendemos que muitos professores conseguem realizar suas práticas pedagógicas por meio de novas idéias e novas formas de

trabalhar investigando e aproximando-se da realidade educacional à qual estão inseridos, estabelecendo assim, sua formação contínua na carreira profissional.

Portanto, um aspecto fundamental a ser abordado é que os pesquisadores, envolvidos na construção da proposta que estava sendo implantada, estabeleceram que fosse “[...] uma nova visão da área de Educação Física” (CENP/SEE-SP, 2002⁵⁴) e que teria como enfoque “[...] a tarefa é organizar as dimensões e implicações acerca do movimento humano para que possa ser estudado nas aulas de Educação Física.”

No entanto, esse mesmo documento traz uma proposta que estabelece uma única abordagem para área, o modelo desenvolvimentista entre possíveis trabalhos no ambiente escolar que, segundo Darido (2003, p. 04), “Os autores desta abordagem defendem a idéia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, propugnando a especificidade do seu objetivo.”

Para a autora, uma das limitações desta abordagem, é que nela o erro deve ser compreendido como parte de um processo que fundamente a aquisição de novas habilidades motoras e dá pouca importância, ou limita demais, a discussão sobre a influência e relevância do contexto sócio-cultural que está por trás da aquisição das habilidades motoras.

Diante desse quadro, consideramos ser um desafio aceitar que a área de Educação Física possa ser limitada a um único modelo, pois acreditamos na existência de outras formas de olhar as manifestações corporais e, portanto, outras perspectivas para a Educação Física escolar.

Entendemos que a prioridade dada pela CENP à aprendizagem de habilidades motoras foi evidenciada nos documentos elaborados e distribuídos que prescreviam a forma como os professores deveriam organizar suas práticas pedagógicas. Isso significa a separação entre a aprendizagem do movimento e aprendizagem através do movimento como uma das características das para faixas etárias do ensino fundamental. Além disso, estabeleceu-se uma única abordagem para desenvolver a proposta curricular, tal procedimento desconsiderou a existência das proposições de diferentes abordagens acadêmicas que enriquecem as discussões metodológicas inerentes a esse componente curricular. Entendemos também que habilidade motora é um dos conceitos mais importantes da abordagem desenvolvimentista, podendo convergir para elaboração de uma proposta que consolide um referencial teórico. Por outro lado, é possível considerar as diferentes tendências na esfera acadêmica que acabam

⁵⁴ Proposta Curricular de Educação Física – Versão Preliminar/CENP- (SÃO PAULO, 2002). Mimeo

gerando um impasse conceitual específico da Educação Física escolar, capaz de subsidiar a prática dos professores na escola. (SÃO PAULO, 2002).

Darido, (2003), para justificar em parte a inclusão de outras tendências no campo pedagógico da Educação Física escolar, recorre a estudos que realizou de análise das propostas curriculares da rede estadual durante a década de 1990, buscando pistas que permitissem compreender melhor quais as exigências solicitadas em relação ao trabalho docente e quais as abordagens apresentadas como subsídios teóricos para os educadores. Os resultados indicaram o predomínio da abordagem desenvolvimentista na construção das questões e propostas pedagógicas para a Educação Física escolar. Porém, se fizermos uma leitura mais atenta, percebemos também uma perspectiva na compreensão das abordagens que atualmente coexistem como concepção na área, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com modelos anteriores, buscando justificar a importância da Educação Física no contexto escolar, estabelecendo a sua especificidade e definindo seus objetivos e conteúdos.

[...] as pesquisas apontam para a necessidade de um movimento de síntese do conhecimento produzido pelas diferentes abordagens da Educação Física, a fim de subsidiar a prática pedagógica no universo escolar, visto que uma única abordagem (qualquer que seja ela) acaba não conseguindo suprir todas as necessidades do profissional que atua na escola. Porém, esse movimento de síntese nada tem a ver com um possível ecletismo, até porque muitas das abordagens apresentam idéias que se contrapõem. (DARIDO, 2003, p.12)

Nessa perspectiva, Bracht (1999) traz em uma análise das teorias pedagógicas da Educação Física no Brasil e seus reflexos na sociedade moderna. O autor destaca a década de 1980 como um marco importante na história da pedagogia da Educação Física, pois foi o início das denúncias, contrapondo idéias hegemônicas no campo da pedagogia na escola, predominada pelo caráter reprodutor do modelo de sociedade em vigência. Isto era também absorvida pela Educação Física.

Para o autor, a corrente pedagógica inicialmente chamada de corrente revolucionária - foi denominada de corrente crítica e progressista. Ela defendia as possibilidades da sua contribuição para a transformação radical da sociedade capitalista. Porém, várias propostas pedagógicas foram criadas nas últimas décadas e se colocam hoje como alternativas. Hoje, o quadro das questões pedagógicas em Educação Física apresenta-se bastante diversificado, com propostas que apresentam diferenças importantes. A Educação Física ainda resiste ao que

o autor defende como mudanças⁵⁵, pois ainda domina a prática amparada nos paradigmas da aptidão física e do esporte, que predominava antes da década de 1980. Entre as teorias pedagógicas relacionadas pelo autor em seu ensaio, será destacada a proposta de Educação Física na abordagem desenvolvimentista:

A sua idéia central é de oferecer à criança – a proposta limita-se a oferecer fundamentos para a Educação Física das primeiras quatro séries do primeiro grau – oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, portanto, de modo a atender essa criança em suas necessidades de movimento. Sua base teórica é essencialmente a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, e seus autores principais são os professores Go Tani e Edison de Jesus Manoel. Da USP, e Ruy Jornada Krebs, da UFSM (BRACHT 1999, p.78).

Conforme mencionado anteriormente, essa concepção teórica da Educação Física predominou nas capacitações da SEE/CENP no período destinado a implantação da proposta de formação continuada dos professores da rede durante a gestão do Secretário da Educação prof. Gabriel Chalita.

Um outro aspecto importante nesse contexto, é que a proposta que estava sendo implantada, a nosso ver, estava “pronta” e os professores da rede não estavam participando de sua elaboração. Refletindo sobre esta questão, certificamos que esse processo contrapõe o propósito maior da formação continuada. A idéia é “[...] não é oferecer ‘novas receitas’ de como ensinar Educação Física, expectativa majoritária nos programas tradicionais de formação continuada de professores” (BRACHT et al., 2002, p.14).

Diante disso, pensar na formação continuada é ir além da preparação técnica, com a qual o profissional empregará seu trabalho, seguindo as concepções pedagógicas em que se pode estabelecer a ação docente. Esse professor em processo de formação continuada deve expandir seus horizontes no que diz respeito às capacidades, habilidades e atitudes (competências), tendo seus valores e concepções pedagógicas de mundo, de homem, de política e de cultura, constantemente questionados e avaliados, para que o processo de formação seja contínuo.

[...] não significa apresentar modelos curriculares, definir parâmetros e depois treinar professores para que melhor transmitam os conteúdos tidos como mais contemporâneos, como mais adequados às exigências das mudanças sociais e

⁵⁵ As razões são muitas e diversas. Vão desde a pressão do contexto cultural e do imaginário social da Educação Física, que persiste e é reforçado pelos meios de comunicação de massa, até o fato de que a formação dos atuais professores de Educação Física ocorreu em cursos de graduação cujo currículo ainda fora inspirado no referido paradigma, passando pelo fato de que as pedagogias progressistas em Educação Física ainda estão em estágio inicial de desenvolvimento.

econômicas. Inovar é, antes de tudo, redefinir os critérios de seleção e de organização dos saberes escolares, mudar concepções, desenvolver nos professores consciência crítica, para que possam questionar o conhecimento tido como oficialmente válido e recriar criticamente os conteúdos que transmitem (ARROYO 1999, p.142-143).

Entendemos que ninguém possui soluções mágicas capazes de resolver problemas pedagógicos dos professores, uma vez que cada escola, professor e o aluno possuem uma história. Com isso, a solução não pode ser dada em um curso ou encontro.

Na realidade, o que se espera é que o conhecimento teórico aprofundado, os estudos, as pesquisas realizadas, a reflexão, a problematização sobre a prática e a troca de experiências entre os iguais sejam fatores capazes de contribuir para a construção de suas práticas pedagógicas, de acordo com a especificidade do cotidiano escolar.

- **Um olhar sobre a atuação do Assistente Técnico Pedagógico**

Tendo como local de atuação a Oficina Pedagógica, o assistente técnico pedagógico busca desenvolver suas funções de forma desafiadora, com o compromisso profissional de cumprir o papel de liderar e administrar situações difíceis, conflitantes, tarefas. Entre outras coisas, deve promover e garantir uma formação em serviço dos professores participantes, de forma que o acompanhamento de suas ações contribua para um permanente processo de capacitação em serviço. As atribuições designadas para a função do ATP, conforme exigências legais estabelecidas na Resolução SE 12/2005, estão dispostas nos seguintes termos:

[...] a necessidade de se adequar a composição da Oficina Pedagógica em decorrência dos diferentes graus de complexidade de cada Diretoria de Ensino, resolve:

Artigo 1º - A Oficina Pedagógica integra a Assistência Técnico-Pedagógica da Diretoria de Ensino e será composta por docentes que atuarão na Educação Básica como:

I - Assistentes Técnico-Pedagógicos do Currículo da Educação Básica

Parágrafo único - O módulo básico de que trata o caput deste artigo poderá ser acrescido de um a seis ATPs para atender às especificidades locais, em uma ou mais áreas, observado o número de escolas estaduais da área de abrangência da Diretoria de Ensino, na conformidade do Anexo II que integra esta resolução. [...] (SÃO PAULO, 2005)

Com a demanda de projetos e propostas da Secretaria da Educação, o módulo da Oficina Pedagógica precisou ser ampliado, com o objetivo de atender a toda a demanda da

Secretaria. Neste sentido, em 2002, com o volume de projetos a serem desenvolvidos junto às Diretoria de Ensino, foi autorizada a expansão do número de assistentes técnico-pedagógico, em consequência disto, foi possível presenciar que todos os componentes curriculares tinham um professor afastado para responder por essa disciplina.

Com a Resolução SE 12/2005, que revogou as anteriores, foi possível detectar tal ampliação do quadro de ATP para exercerem as funções de multiplicadores na Oficina Pedagógica das Diretorias de Ensino. A resolução propõe que os ATP devem subsidiar as orientações técnicas. São elas: encontros ou reuniões de caráter sistemáticos ou circunstancial, articuladas e substanciadas pela implementação de diretrizes e procedimentos técnico-administrativos e técnico-pedagógicos e curriculares da educação básica.

Segundo Alves (1995), a capacitação é um processo que envolve uma interação muito significativa para os profissionais que nela atuam. As experiências com diferentes projetos têm demonstrado que a escola necessita de profissionais da Secretaria da Educação e/ou do Ensino Superior para atuarem nesse coletivo, por isso a importância de se oferecerem elementos para desencadear e fortalecer a formação em serviço na escola.

Para a autora, a composição de quadro próprio de formadores⁵⁶, também, deve ser um dos investimentos. Isso significa valorizar as experiências do profissional da rede pública, como produtor e divulgador do conhecimento da escola; articular os diferentes profissionais “professores e os especialistas”, promovendo um trabalho coletivo e cooperativo na escola. (ALVES, 1995, p. 59)

Nessa perspectiva, entendemos que o formador deve ser capaz de analisar as práticas de formação buscando constante revisão e desvelamento das crenças subjacentes às ações dos professores, podendo desse modo intervir com sucesso no desenvolvimento de capacidades profissionais. Além disso, ele precisa conhecer e dominar a realidade da sala de aula e das escolas do ensino básico em que os professores atuam.

Com Resolução SE 12/2005 em mãos, os Dirigentes de Ensino começaram a realizar processo seletivo como forma de escolha⁵⁷ dos professores que seriam designados para exercerem a função junto à Oficina Pedagógica. É fato que a ampliação do módulo da Oficina Pedagógica para a função de ATP está ligada aos momentos de “maiores reformas” ou “mudanças no governo”. (grifo nosso)

Silva (2007), nesse contexto de afastamento do professor, considera um agravante que muitos profissionais que compõem esse quadro de funcionários têm pouco tempo de

⁵⁶ Supervisores, ATP, Diretores, Coordenadores Pedagógicos, entre outros.

⁵⁷ Anterior a este período, as designações eram por indicações.

experiência profissional e possui apenas a formação acadêmica na área específica, e desconhece uma abordagem ampliada da área pedagógica. No seu entender, a exigência da formação em pedagógica (graduação em pedagogia) poderia suprir essa lacuna, uma vez que esse profissional não faz encontros e reuniões somente com os colegas de sua área específica. Portanto, apresenta dificuldade na sua atuação em alguns momentos.

Quanto ao tempo de experiência, buscamos apoio nos estudos de Huberman (1995, p. 39) que considera muito pouco provável que um professor nos primeiros anos de experiência profissional apresente um “know-how” pedagógico adequado para conduzir, com suficiente clareza, um grupo de professores e oferecer-lhes segurança, apoio e até mesmo aconselhamento no contexto dos embates cotidianos.

Os resultados são conseqüências do fato de muitos docentes assumirem o exercício dessa função sem terem um claro entendimento da função pedagógica, didática, curricular e de gestão escolar e, sem terem, até mesmo conhecimento dos projetos e programas estabelecidos nas políticas públicas vigentes.

Não necessariamente um bom professor de Matemática, Geografia, Educação Física e/ou Ciências tem competência ou repertório profissional para o trabalho de coordenar as atividades pedagógicas nas áreas específicas, bem como, atender às reuniões com os diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino nas orientações técnicas [...]. (ROMANATTO 2000, p. 154)

O professor designado para a função é parceiro dos demais docentes na articulação pedagógica da Diretoria de Ensino. Isto é um ponto positivo, mas não significa o envolvimento com os docentes da área, nem configura, de fato, um indicador de êxito no trabalho de ATP. Nem sempre esse profissional possui qualidades de liderança ou carece de outras características essenciais ao trabalho em parceria.

Com base nisso, podemos concluir que as dificuldades encontradas pelo professor designado para a função de ATP podem refletir-se negativamente sobre os resultados esperados do processo e do trabalho de agente multiplicador.

Silva (2007) trata do percurso de trabalho dos assistentes técnico-pedagógico que atuam nos programas de formação continuada nas Oficinas Pedagógicas. A autora trata especificamente dos ATPs que apresentam dificuldades na operacionalização de suas funções (capacitações), em decorrência da defasagem de material de apoio, dificuldade para um efetivo acompanhamento dos projetos no ambiente escolar, entre outros entraves decorrentes da demanda da rede, que tem um número elevado de escola. A autora aponta ainda o

problema da grande rotatividade dos professores na rede pública no decorrer do ano letivo, comprometendo a oportunidade de participação desses nas capacitações.

Dessa forma, há necessidade de um processo contínuo de formação dos profissionais que atuam como formadores de educadores. Isso representa um aspecto importante para o sucesso das práticas de formação. E, com isso, deve ser uma prioridade. Deve-se também considerar a “[...] alocação de recursos específicos para a formação contínua, para o financiamento de projetos dentro e fora das escolas e a garantia de articulação entre planejamento, execução e avaliação no processo de desenvolvimento da formação” (FUSARI, 1997, p.186).

Com esse panorama, podemos concluir que, na implementação dos projetos propostos pela Secretaria, o profissional envolvido não deve aderir de forma ingênua, “não crítica” no momento em que as metas e projetos são impostos pelos órgãos responsáveis, sem considerar a participação e o saber docente, transformando professores em “executores tecnicistas da educação”. (grifo nosso)

Para que as Diretorias de Ensino possam atender às múltiplas demandas de natureza administrativa e/ou pedagógica, é necessário redefinir sua atuação como gestoras oficiais desse processo e contar com profissionais adequadamente preparados e em número suficiente para o sucesso de suas ações.

Capítulo 3

UM ESTUDO DE CASO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo a “análise de conteúdo” como método de tratamento dos dados. Portanto, por meio desse processo buscamos responder às problemáticas e questionamentos levantados durante o estudo.

Pretendemos, a partir das investigações teóricas selecionadas, conhecer os valores, os sentidos, as crenças e as concepções que os professores de Educação Física possuem em relação aos programas de formação continuada constituídos pela SEE/SP, com a pretensão de atribuir conhecimentos novos à sua formação profissional e identidade pessoal.

Escolhemos o período referente aos meses de abril a junho de 2008 para realização da pesquisa junto aos professores de Educação Física da rede estadual de ensino no município de Sorocaba. Durante o mês de abril, delimitamos, para uma investigação preliminar, a utilização de um questionário e uma ficha diagnóstica. O objetivo era estabelecer critérios de seleção dos participantes da pesquisa de campo realizada posteriormente.

Minayo (1994) considera que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22)

As características deste estudo, são configuradas numa abordagem de estudo de caso que, segundo Lüdke e André (2001, p.17), trata-se de um estudo tem como preocupação central a compreensão de uma realidade singular. Isso significa que o objeto estudado se apresenta e é tratado como único, como uma representação especial da realidade, que é multidimensional e historicamente situada. Melhor explicando, é a forma de pesquisa que visa estudar uma "[...] unidade dentro de um sistema mais amplo".

Optamos por esse tipo de abordagem, porque permite o acompanhamento direto do pesquisador junto aos participantes. A natureza flexível desse tipo de pesquisa favorece o surgimento de novas suposições no seu percurso, tendo como pressuposto básico que o conhecimento elaborado pode ser reconstruído com base em outros critérios e princípios.

A metodologia adotada pretende contemplar as necessidades apontadas nos objetivos do estudo, que segundo as autoras, “[...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada [...]” (LÜDKE e ANDRÉ 2001, p.18), possibilitando o processo de interpretação dos dados fornecidos pelos participantes.

Molina (2004, p. 96) refere-se à pesquisa qualitativa, no âmbito educativo, como um conjunto de pressupostos e procedimentos que se preocupam em descrever, explicar, interpretar e compreender as representações e os significados que um grupo específico - neste caso, os professores de Educação Física - atribui à sua formação inicial ou continuada.

Nossa pesquisa foi realizada no município de Sorocaba (SP), com professores de Educação Física que atuavam com classes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental na rede pública estadual, e atualmente permanecem no exercício profissional na mesma Diretoria de Ensino.

Acreditamos, também, ser necessário destacar o perfil da Diretoria de Ensino de Sorocaba, local de atuação dos sujeitos participantes da pesquisa.

Apontamos os seguintes aspectos:

A Diretoria de Ensino de Sorocaba é constituída como única e atende a todas as escolas de seu município. É caracterizada pela rede estadual como um órgão gigantesco em atendimento por número de escolas estaduais, perfazendo um total de 84 escolas, das quais 42 atendem o ensino fundamental de 1ª a 4ª série, segmento que escolhemos para investigação nesse trabalho. Destacamos ainda que, de acordo com dados obtidos, as escolas que atende de 1ª a 4ª série, em sua maioria, são subsidiadas somente por um professor de Educação Física.

É importante destacar que os professores participantes da pesquisa desde o momento da entrevista ensaio, fizeram parte da implantação e implementação do projeto de Educação Física escolar de 1ª a 4ª no ensino fundamental e, atualmente, continuam com aulas em escolas públicas no município de Sorocaba. Esses professores aceitaram participar espontaneamente deste estudo (ciência atestada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

3.2 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS

Elegemos a entrevista semi-estruturada individual como instrumento da coleta de dados, compreendendo perguntas abertas, formuladas a partir de quatro eixos temáticos, relacionados diretamente com as questões norteadoras utilizadas inicialmente com um questionário preliminar, associado a uma ficha diagnóstica.

O questionário preliminar e a ficha diagnóstica na hipótese de utilização de elemento auxiliar servem para a elaboração das questões pertinentes ao tema investigado e coletas de informações relevantes como subsídio no processo de escolha dos professores participantes das entrevistas gravadas.

Dessa forma, ao estabelecermos critérios de escolha, faz-se necessário reconhecer a relação existente entre os sujeitos participantes da entrevista semi-estruturada e o caso a ser investigado que de acordo com o que diz Triviños (1994, p. 145). É preciso que essa relação possa estabelecer um aspecto interessante, possibilitando comparações entre dois ou mais enfoques específicos. O autor aborda que “[...] para alguns tipos de pesquisa qualitativa, a entrevista semi-estruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados”, permitindo maior dinamismo no percurso delimitado e, ao mesmo tempo, proporcionando ao pesquisador a naturalidade necessária ao processo da coleta de dados.

Para o autor, o roteiro de questões para entrevistas deverá partir de questionamentos básicos, apoiados em hipóteses, que interessam ao estudo e que, posteriormente, ofereçam amplo campo de interrogação, fruto de novos questionamentos que irão surgindo mediante as respostas do informante.

Neste sentido, talvez sejam a entrevista semi-estruturadas, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo. (TRIVIÑOS, 1994, p.146)

Nessa perspectiva, acreditamos que a elaboração da rotina de um processo de entrevista deve ser delimitada e pensada no sentido de contribuir de maneira mais significativa para o investigador atingir seus objetivos. Para que esse processo aconteça, segundo o autor, o entrevistado, mesmo de forma espontânea, não pode se deslocar do foco principal colocado pelo entrevistador, que deverá fazer encaminhamentos necessários de aproximação do tema em questão. Durante a entrevista, o pesquisador deve privilegiar a voz dos próprios participantes nas suas falas e permitir captar os modos de pensar desses atores

em relação às questões que estabelecemos como norteadoras da pesquisa. Isso, segundo o pesquisador, orientava as ações pedagógicas e a carreira docente.

Quando optamos pela entrevista semi-estruturada, buscamos possibilitar a apreensão subjetiva da realidade a ser estudada. Para Minayo (1994, p.74), esse tipo de entrevista é aquela que “[...] visa apreender o ponto de vista dos atores sociais previstos aos objetivos da pesquisa, através de roteiros com poucas questões, que têm a finalidade de orientar, de serem facilitadores de abertura, de ampliação e de aprofundamento da comunicação”.

As questões que nortearam esta investigação foram elaboradas previamente com a intenção de oportunizar a expressão livre, porém orientada, dos professores entrevistados e, por meio delas, analisar seu olhar, suas considerações.

Para cada entrevista, tivemos o cuidado de estabelecer um momento inicial (introdução) de apresentação dos objetivos do estudo, proporcionando um tempo necessário para que o entrevistado organize sua fala e, assim, pudesse trazer dados significativos para a pesquisa.

Trivinões (1994) recomenda anteceder a entrevista com fases prévias e informais como contribuição na investigação.

O começo da entrevista está marcado por uma série de fases prévias informais - As questões preliminares da entrevista: -Em primeiro lugar, em relação aos objetivos da entrevista, porque, naturalmente o encontro se realiza de forma amigável e familiar, o entrevistado deve saber, em geral, o que é que se deseja dele e qual pode ser sua contribuição para o esclarecimento da situação que interessa. Isto significa que o investigador seja o mais explícito possível em relação à idéia do projeto [...] (TRVINÔS, 1994, p.147)

Percebemos, através de contatos prévios com os participantes que na sua maioria, demonstravam enorme satisfação em participar das gravações, mas a disponibilidade de tempo e horários era um fator complicador. Segundo o autor, “[...] é conveniente que o informante e o investigador estabeleçam horários e local possíveis de entrevistas e fixem, mais ou menos, a duração das mesmas” e que uma “[...] entrevista que se prolongue muito além de trinta minutos se torna repetitiva e se empobrece consideravelmente.” (TRIVINÔS, 1994, p.146-49).

Nessa perspectiva, buscamos, na medida do possível, agendar as entrevistas em locais e horários disponíveis para os participantes, procurando estabelecer o tempo máximo de duração das gravações. Certificamo-nos que as mesmas não excederam a marca dos trinta minutos por entrevista, conforme cronograma previamente estimado.

Após o término da entrevista, procuramos deixar um espaço de tempo (intervalo) para que o entrevistado fizesse suas considerações finais, algo que deixou de falar durante os questionamentos.

3.3 CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Os critérios adotados para escolha dos participantes desta pesquisa foram embasados na utilização de um questionário preliminar e ficha diagnóstica já mencionada, distribuídos aleatoriamente a quinze professores de Educação Física da rede estadual. Os professores participaram de forma voluntária, contribuindo de forma significativa para uma seleção prévia dos participantes da etapa seguinte da pesquisa com as gravações.

Na medida em que os questionários eram preenchidos e devolvidos, lemos minuciosamente os dados coletados e observamos que informações relevantes que passaram a critérios de escolha para as entrevistas. Essa inferência de dados permitiu uma seleção dos sujeitos participantes, estabelecendo preferencialmente o perfil traçado para o segmento de ensino em estudo.

Negrine (2004, p. 83) reconhece que, ao empregarmos um questionário como instrumento de coleta de dados, recorre-se a uma estratégia preliminar significativa no processo de investigação, essa trará subsídios fundamentais para todo o processo de seleção e escolha para outras etapas da pesquisa. Aponta que:

[...] quando definimos por utilizar o questionário como instrumento de coleta de informações na pesquisa de corte qualitativo, é fundamental sua aplicação como 'estratégia preliminar'. Isto significa que deverão ser feitos estudos preliminares. Para tanto, devemos selecionar alguns indivíduos, de preferência com perfil próximo àqueles que serão os participantes, o que permitirá promover os ajustes necessários aos objetivos do estudo. Em outras palavras, precisamos ter garantias de que o instrumento utilizado nos conduzirá a averiguar aquilo a que nos propomos., (NEGRINE, 2004, p. 83)

Segundo Molina (2004, p. 100), o pesquisador, ao estabelecer o norte para escolha dos sujeitos ou locais para investigação, deverá estabelecer alguns critérios que exigem decisões pontuais com as quais o pesquisador vai configurando a sua investigação. Para a autora, na maioria das vezes, ao estudar um caso faz-se necessário proceder a um recorte sobre a realidade que se pretende investigar e, assim, estabelecer uma estreita relação para estudo.

Nessa perspectiva, o processo de escolha conforme devolutiva dos questionários baseou-se no mapeamento do município de Sorocaba por região urbana da cidade – Regiões:

Central, Norte, Sul, Leste e Oeste. Num primeiro momento, foram selecionadas três escolas por região, num total de quinze unidades escolares, compreendendo para cada uma delas, apenas um professor de Educação Física como participante de um questionário preliminar.

Buscamos estabelecer também, juntos ao professores, um tempo razoável para devolução dos mesmos, entendendo que a aproximação imediata para a próxima etapa do estudo (gravações), poderia tornar um tanto exaustivo o processo de participação dos sujeitos.

Após recebermos os questionários anteriormente distribuídos aos professores, passamos para etapa de seleção dos participantes para as gravações. Nessa etapa da pesquisa, buscamos selecionar apenas um professor por escola e por região urbana. A escolha de apenas um professor por escola foi decorrente de dois critérios: permanecer há mais de dez anos na rede pública estadual e atuação nas séries iniciais do ensino fundamental no período de 2002 a 2005.

Entre os professores que participaram do questionário preliminar na primeira etapa do processo, selecionamos seis professores para as entrevistas gravadas. Nessa etapa, selecionamos um dos participantes que, consultado previamente, consentiu que sua entrevista fosse caracterizada como “entrevista ensaio”.

A etapa da entrevista que denominaremos de “gravação ensaio”, foi fundamental para estabelecermos parâmetros e subsídios para composição do roteiro de questões de forma mais precisa e criteriosa, garantindo um preparo prévio.

Negrine (2004, p. 75) recomenda, como um dos passos fundamentais no processo de entrevista gravada, o treinamento prévio do entrevistador, no sentido de ter garantias na qualidade do conteúdo, adotando uma estratégia de ação preliminar (entrevista-ensaio), com isso, poderá recolher as informações que irão elucidar o problema a ser investigado. Em sua opinião, “[...] o estudo preliminar é um passo que nunca devemos descartar na pesquisa qualitativa.” Nesse sentido, o pesquisador pode organizar melhor o roteiro que deverá ser seguido, estabelecendo critérios à formulação das perguntas.

3.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

No sentido de alcançarmos os objetivos desta pesquisa, optamos conforme levantamento de dados fornecidos nos instrumentos utilizados para seleção dos participantes, pela escolha dos professores de Educação Física que atuavam nas séries iniciais do ensino

fundamental no ano de 2002 a 2005, período de implantação de programas da SEE/SP específicos para esse segmento de ensino e a nossa participação nesse processo exercido na função de ATP junto a Diretoria de Ensino.

Diante disso, traçamos um desenho dos programas realizados na Oficina Pedagógica nesse período e, mediante o questionário preliminar, foi possível direcionar a investigação para um grupo de professores de Educação Física que participaram mensalmente das capacitações realizadas pela SEE/SP por meio da Oficina Pedagógica como uma das propostas mais relevantes no programa de formação continuada para a área da Educação Física.

Tivemos por objetivo analisar os questionários e as entrevistas gravadas, os depoimentos dos professores participantes nesse processo e, ainda, buscar compreender quais os efeitos que os programas de capacitação e/ou orientações técnicas desenvolvidas junto aos docentes, contribuem efetivamente para a sua prática pedagógica e sua formação profissional.

As principais fontes utilizadas foram os relatos dos professores durante as gravações e documentos divulgados no transcorrer do processo de implementação - que estava diretamente relacionado às capacitações na Oficina Pedagógica. Além disso, os órgãos responsáveis da SEE/SP, por intermédio das Diretorias de Ensino, buscavam subsídios para acompanhamento e avaliação de todo esse processo, entendendo o projeto de Educação Física para 1ª a 4ª série que estava sendo implantado pelo então Secretário da Educação, como um dos “carros-chefes” de seu início de mandato.

Diante de alguns fatores anteriormente apontados, buscamos os seguintes princípios para seleção dos participantes da entrevista gravada.

- Estar atualmente atuando na rede pública estadual;
- Ter permanecido durante toda implementação do projeto com aulas de 1ª a 4ª série na rede estadual – (período de 2002 a 2005);
- Estar há mais de 10 anos atuando da rede pública estadual;
- Entrevistar professores de ambos os sexos.

Com base nesses dados, iniciamos uma busca minuciosa dos professores que atuavam nas escolas mapeadas por regiões. Foi possível traçar o perfil dos participantes e relacionar os nomes que seriam consultados sobre a possível participação na entrevista gravada.

Após seleção dos nomes e consulta sobre o desejo de participar da pesquisa, informamos aos sujeitos que as entrevistas prescreviam o critério do anonimato. Os professores participantes da entrevista serão identificados em ordem numérica (1, 2, 3, 4 e 5), procurando, assim, garantir o sigilo da fonte. Os professores foram identificados basicamente

por suas experiências profissionais na rede pública estadual dando a idéia de contexto às suas declarações e opiniões.

Passamos agora à explanação acerca da coleta de dados e o processo decorrente dessa escolha.

3.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Utilizamos a técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados, na modalidade temática, proposta por Bardin (2004, p.40). Por meio dessa técnica, podemos estabelecer uma proposta de análise por categorias a partir de definições de temas.

A escolha por essa técnica é justificada por ser um procedimento que, com maior rigor, analisa o vasto campo das comunicações, facilitando a tentativa exploratória e enriquecendo as interpretações, enfatizando sua especificidade e “condições de produção” do discurso.

Para Bardin (2004, p.42): a análise de conteúdo como método empírico possui características próprias. É um conjunto de técnicas que visa obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Para tornar viável a forma de comunicação e procurando uma aproximação entre o entrevistador e o entrevistado, foi necessário estabelecer que as gravações acontecessem fora do ambiente de trabalho, evitando expressões de embaraço e constrangimento por parte dos sujeitos participantes. Notificamos a todos que o próprio pesquisador é quem faria a transcrição das entrevistas individualmente, destruindo as fitas logo após as transcrições.

Após a realização da pesquisa foi feita a transcrição das falas, adotando-se a técnica de análise de conteúdo, através do levantamento de temas emergentes das falas que podem fazer surgir a rede de relações, possibilitando assim, a categorização.

Os dados foram categorizados de acordo com a perspectiva de análise temática sugerida por Bardin (2004, p. 105), buscando responder às questões formuladas por meio da modalidade temática como forma de interpretar as mensagens contidas nas entrevistas. Essa modalidade, segundo a autora, consiste na identificação de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada. O tema define-se como: “Uma unidade de significação complexa que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

Bardin (2004, p.95-96) organiza a análise de conteúdo em três grandes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação). A pré-análise é a fase de organização do material, da escolha das falas que serão submetidos à análise, da formulação dos objetivos da pesquisa e dos indicadores na coletados de dados que irão fundamentar a interpretação final. Nessa fase ocorre a escolha dos documentos para a investigação, conciliando à “leitura flutuante” dos materiais coletados. (grifo nosso)

Num primeiro momento, o pesquisador busca através de percepções, idéias e questionamentos formular hipóteses, estabelecendo indicadores por aproximação nas falas que determinarão os temas que se repetem com muita frequência. Para Bardin (2004, p.105-106), esses temas repetidos podem ser índices – e “[...] se recortam do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados [...]”, presentes nas informações colhidas.

Num segundo momento de exploração do material, deve-se escolher os documentos e/ou falas a serem analisados para a construção de um “corpus”, definindo critérios de inclusão e de não-seletividade. Parte-se, então, para a formulação de hipóteses ou de objetivos e, posteriormente, para o recorte do texto em unidades de registros comparáveis de categorização para análise temática e codificação para o registro de dados. (grifo da autora)

A autora aponta que “[...] para serem consideradas boas, as categorias devem possuir certas qualidades: exclusão mútua – cada elemento só pode existir em uma categoria” Esse processo visa a transformação dos dados brutos do texto que deverão ser identificados como “unidades de registro”, que são as unidades de base necessárias para categorização. Essa fase é considerada a etapa mais longa e cansativa. Nesse contexto, considera ainda que “[...] para estabelecer as unidades de registro, é preciso, às vezes, fazer referência ao contexto da unidade que se quer registrar. Então, o contexto serve para compreender a unidade de registro”. (BARDIN, 2004, p.105-106)

Neste trabalho procuramos adotar o critério de escolha de temas por aproximação nas falas dos entrevistados. O tema é constituído por meio de recorte, num processo de codificação, recorrendo a um contexto das unidades, estabelecido como forma de expressar os resultados obtidos e suas interpretações.

Para a transcrição das entrevistas como material de análise, buscamos desenhar um traçado que destacasse o conjunto de declarações sobre o mesmo tema.

Para Molina e Molina Neto (2004, p.130-131) “[...] as unidades de registros é que de fato significam uma interpretação inicial do que queriam dizer as palavras dos participantes”. Para os autores, as unidades temáticas surgem de uma nova leitura das unidades de registros

agrupadas sob conceitos ou conjunto de significados mais amplos. Os autores adotaram, na transcrição das entrevistas, a identificação das unidades de registros com fontes coloridas, a cada cor correspondendo a um conjunto de declarações sobre o mesmo tema.

Utilizamos essa mesma técnica de identificação com a finalidade de destacar os diferentes significados nas declarações dos participantes e aproximamos tematicamente as declarações, tornando possível a categorização. Pudemos identificar: o que disseram os participantes; o conteúdo dos documentos examinados e a bibliografia especializada disponibilizada.

O terceiro e último momento foi a fase de tratamento dos resultados, que compreendeu a inferência.

Para Bardin (2004, p.106), “As interpretações a que levam as inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade [...]”, A idéia é que, interpretando e levantando sugestões, é possível tornar os resultados significativos.

Esse momento de interpretação e levantamento de significados dos resultados determinará um retorno atento ao teor teórico do trabalho, pertinente à investigação. Esse é o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. Essa relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação dos dados obtidos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes passos:

- Informamos aos participantes da entrevista os objetivos da pesquisa em estudo, considerando principalmente os aspectos éticos e rigor científico do trabalho;
- Informamos sobre os objetivos e os procedimentos utilizados na pesquisa;
- Esclarecemos de que forma seria a aplicação do instrumento da coleta de dados da pesquisa;
- Esclarecemos sobre a garantia de sigilo com vistas à privacidade dos participantes quanto aos dados fornecidos para a pesquisa e a posterior destruição das gravações;
 - Preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
 - Preenchimento do questionário preliminar e ficha diagnóstica;
 - Realização das entrevistas;
 - Transcrição das entrevistas;
 - Levantamento das unidades de registro de cada sujeito;
 - Agrupamento das unidades de registro em unidades de contexto a partir de seus temas;
 - Elaboração das categorias a partir das unidades de contexto;
 - Análise da ficha diagnóstica;

- Análise e interpretação das categorias associadas ao questionário preliminar;
- Análise, interpretação dos dados e conclusão da pesquisa;

Na próxima parte, descreveremos como foram escolhidos e estruturados os indicadores, as unidades de registro, as unidades de contexto e, por fim, as categorias de análise deste estudo.

3.6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO

Considerando as particularidades da rede pública paulista, neste estudo optou-se como instrumento inicial, uma ficha diagnóstica e um questionário preliminar, distribuído a quinze professores de Educação Física da rede conforme descrito anteriormente.

Molina Neto (2004, p.121) menciona em seus estudos alguns critérios que podem ser adotados na seleção de um determinado grupo a ser investigado. Ele aponta que “[...] nenhum meio social é homogêneo e a representação adequada das pessoas envolvidas, em um caso particular, normalmente exigirá que se tomem algumas amostras [...]”, estabelecendo o rigor necessário para uma escolha cautelosa e precisa. Diante disso, estabelecemos num primeiro momento, uma etapa preliminar buscando selecionar quais os professores que mediante a ficha diagnóstica traria dados significativos para questões específicas do estudo.

Essa ficha diagnóstica está dividida em 03 (três) partes e revela-nos as seguintes informações:

Parte 1- (quadro1): uma breve apresentação dos sujeitos da pesquisa a partir dos seguintes dados: nome, sexo, ano de formação, Instituição de Ensino de sua formação em Educação Física, cidade de formação, tempo de magistério e situação funcional na rede pública estadual.

Parte 2- (quadro 2): sobre a formação profissional e carreira acadêmica.

Parte 3- (quadro 3): sobre o número de escolas públicas e/ou particulares em que professor leciona atualmente.

Seguem abaixo os quadros que representam os dados analisados da ficha diagnóstica.

QUADRO 1

PROFESSOR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
sexo	M	F	F	F	F	F	F	M	F	F	M	F	F	F	M
Ano formação	80	90	80	80	70	80	80	80	80	90	90	90	80	70	80
Instituição de Ensino	F1	F1	F2	F1	F2	F1									
Tempo no magistério	17	17	19	12	28	10	20	20	18	10	10	15	18	17	19
Situação funcional	EF	AC	AC	EF	ES	AC	EF	AC	AC	EF	EF	EF	AC	EF	AC

Legenda:

M – Masculino F – Feminino

70 – Década 1970 80 – Década 1980 90 – Década 1990

F1 Mesma Instituição Ensino - F2 – outras Instituição Ensino

EF – Efetivo AC- Admissão em Caráter Temporário ES - Estável

QUADRO 2

Formação Acadêmica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Pós-graduação (Lato-Sensu)	x	x					x		x	x	x	x			
Pós-graduação (Stricto-Sensu)	x														
Outra Graduação	x				x			x		x		x			

QUADRO 3

Nº de Escolas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Estadual	1	2	1	1	2	1	1	3	2	2	2	1	2	1	3
Municipal	1	1	1		1		1		1	1		1		1	
Particular				1		1							1		

- **Ficha diagnóstica**

Ao analisarmos os dados da ficha diagnóstica, percebemos que, dos 15 (quinze) professores que responderam ao questionário e a ficha diagnóstica, 11 (onze) são do sexo feminino e apenas 04 (quatro) do sexo masculino. Notadamente, os dados revelam que a presença feminina é predominante no quadro do magistério.

Ao analisarmos o tempo de formação acadêmica, observamos que todos os professores que preencheram a ficha diagnóstica já atuam há mais de 10 (dez) anos no ensino público estadual. Dentre eles, 02 (dois) formaram-se na década de 1970, 09 (nove) na década de 1980 e 04 (quatro) são formados na década de 1990. Isso mostra que, entre os entrevistados, predominaram aqueles formados no período de 1980.

Em relação à Instituição de Ensino da formação em Educação Física, 13 (treze) foram formados numa mesma Instituição de Ensino, assim, originários de uma mesma formação acadêmica, tornando algo em comum sobre os conhecimentos adquiridos na formação inicial da carreira. Com isso, foi possível identificar que entre os professores participantes da ficha diagnóstica e do questionário preliminar, apenas 02 (dois) professores (3 e 5) não fizeram o curso de licenciatura na mesma Instituição e cidade que os demais professores.

No item que aborda “tempo no magistério”, percebemos que 05 (cinco) estão entre dez e quinze anos, 09 (nove) possuem entre quinze e vinte e apenas 01 (um) possui mais de vinte anos no magistério. Isso mostra que a maioria já está há mais de 15 (quinze) anos na carreira docente.

Já nos itens apontados como situação funcional na rede pública estadual, 07 (sete) são professores concursados, os quais são chamados de efetivos titulares de cargo; 01 (um) é estável, esses não são concursados, mas têm estabilidade por estarem há mais de cinco anos atuando no ensino público e 07 (sete) foram admitidos por contrato temporário, chamado de admissão em caráter temporário (ACT), esses pertencem a uma listagem de cadastro junto à Diretoria de Ensino que a elabora todo no início do ano para escolha de classes. Isso, para o nosso entendimento, mostra um aspecto positivo, já que existe um número expressivo de concursados que permanecem na mesma escola por um período de tempo, não existindo mudança ano a ano - fato que dificulta o trabalho e é muito comum no ensino público estadual.

Para melhor identificar os professores pesquisados no quadro seguinte, além de especificar acima os dados pessoais, seu tempo de trabalho na escola pública e a instituição de formação, buscamos identificá-lo de acordo com seu nível de formação acadêmica.

No quadro 02 (dois), dos 15 (quinze) professores pesquisados quanto à formação profissional e carreira acadêmica, foi possível observar que há uma predominância em alguns cursos. Evidenciamos que 09 (nove) deles possuem uma pós-graduação Lato-Sensu (especialização), 01 (um) pós-graduação Strictu-Sensu (Nível Mestrado), 05 (cinco) têm uma outra graduação e 06 (seis) possuem somente a licenciatura em Educação Física. Acreditamos que isso se deve ao fato de que temos na região de Sorocaba várias Universidades fácil acesso à capital paulista.

Já o quadro 03 (três), representa o número de escolas públicas e/ou particulares que os entrevistados atuam. A pesquisa revelou que, dos 15 (quinze) professores pesquisados, 09 (nove) também lecionam na rede municipal e 03 (três) atuam também na rede particular. Foi possível verificar que existe um predomínio de acúmulo de trabalho com a rede municipal.

Ao analisarmos o aspecto de atribuição de aula do ano letivo da rede pública estadual, foi possível certificar que muitos professores atuam em mais de uma escola da rede. Constatamos que 02 (dois) atuam em três escolas, 06 (seis) em duas escolas e 07 (sete) em apenas uma escola da rede estadual. Isso nos leva a um questionamento a respeito das condições que esses professores possuem para desenvolver um trabalho adequado. Tais aspectos podem revelar maior ou menor dificuldade em participar de cursos visando a uma formação continuada.

De acordo com essas pontuações, analisamos que os professores pesquisados significam uma porcentagem elevada de acúmulo de funções no exercício de suas profissões. Além disso, são dados que representam o perfil dos professores que atuam somente nas escolas da rede estadual, proporcionando subsídios de investigação aos questionamentos colocados neste trabalho.

Com essa análise e interpretação, foi possível ter uma visão bem próxima e bastante real de como os professores pesquisados estão inseridos no contexto do trabalho desenvolvido nos programas de formação continuada da SEE/SP. Assim, podemos observar melhor os pontos significativos em relação a questões e dados relevantes para nossas interpretações.

- **Inferência e análise categorial**

As entrevistas foram organizadas e relacionadas por aproximação de informações coletadas por meio de redução de dados obtidos, ou seja, partindo de depoimentos fornecidos nas entrevistas, assim construindo as Unidades de Registro (aspectos levantados pelo pesquisador), que são formas de agrupamento de dados por unidades, gerando combinações

na busca de temas ou eixos temáticos a serem interpretados pelo entrevistador.

Após delimitar e organizar as Unidades de Registros, sequencialmente passamos para a etapa que compõe a delimitação dos temas geradores das Unidades de Contexto. Esses foram construídos e formulados de acordo com o roteiro de questões. São eles: propostas e os espaços utilizados, descontinuidade e fragmentação dos programas, os efeitos das capacitações na prática docente e formação contínua do professor na carreira.

A construção dos temas acima descritos e conseqüentemente das Unidades de Contexto foram objeto de sucessivas releituras das entrevistas transcritas logo após suas gravações, permitindo exatidão das falas na coleta dos dados.

Num primeiro momento, procuramos transcrever as entrevistas criando uma seqüência lógica entre as questões abordadas, permitindo, assim, um aprofundamento maior nas reflexões sobre os temas e, também, maior aproximação no agrupamento das Unidades de Registros de acordo com um recorte prévio das falas.

No segundo momento, buscamos identificar uma versão final delimitando os temas para análise e a relação existente entre a formação continuada como proposta institucionalizada pela SEE/SP e a contribuição dela no trabalho do professor de Educação Física no contexto escolar.

Com as entrevistas, buscamos descobrir o que pensa o professor sobre as políticas de formação continuada, sobre os programas estabelecidos como política educacional no Estado de São Paulo para a área da Educação Física escolar.

- **As questões foram:**

Questão 1 - Em sua opinião, como surgiram esses espaços de formação continuada?
Quais foram esses espaços?

Questão 2 - Alguns autores apontam que os programas de formação continuada da SEE/SP são descontínuos, fragmentados e deixam para segundo plano as condições reais de trabalho nas escolas. Qual a sua opinião?

Questão 3 - Em sua opinião, quais foram os efeitos das capacitações para a sua prática pedagógica na escola?

Questão 4 - O programa ajudou a estimular sua autonomia para continuar sua formação, independente de programas da Secretaria?

- **Unidade de Contexto: As capacitações e os espaços utilizados**
- **Unidade de Contexto: Descontinuidade e fragmentação dos programas**
- **Unidade de Contexto: Os efeitos das capacitações no trabalho docente**
- **Unidade de Contexto: Formação contínua do professor na carreira**

A construção das Unidades de Contexto deu-se após a seleção das Unidades de Registro. Em seguida, foram selecionadas as categorias que surgiram das falas dos professores participantes, que permitiram a amostra do presente estudo.

Os temas elencados a seguir, foram construídos a partir dos discursos dos professores de Educação Física da rede pública estadual, por meio de sucessivas leituras da transcrição das entrevistas, buscando estabelecer uma seqüência lógica entre os assuntos, o que permitiu um aprofundamento maior nas reflexões, dentro das perspectivas do estudo.

Unidade de Contexto: As capacitações e os espaços utilizados

UNIDADES DE REGISTRO	
UR 01	<i>[...] as capacitações na verdade é o que nos ensinou a trabalhar. (...), supriu a necessidade que a faculdade deixou a desejar (...) foi muito bom. Na Diretoria nós começamos a ver que para realizar um bom trabalho precisamos nos organizar [...]</i>
UR 02	<i>[...] eu participei em Serra Negra (...) Lembro-me de algumas nas escolas da rede.... SEST/SENAT, o Go Tani e não sei se é o caso, as Mostras de final de ano que deixou boas lembranças (...) sempre gostei dos espaços alternativos [...]</i>
UR 03	<i>[...] as convocações que eu participei (...) foram sempre no horário de trabalho (...) não vejo outra forma melhor (...) o processo de escolha deixava há desejar, pois, a direção determinava que cada dia era um professor que iria na OT (...) a justificativa: para a escola não ficar “descoberta”. (...) acontecia assim (...) um dia era convocado (escolhido) um professor, (...) em outro dia (...) às vezes, sempre o mesmo.</i>
UR 12	<i>[...] as capacitações, eram o “fôlego” que esperávamos (...) eu confesso: fico esperando ser chamada [...]</i>
UR 13	<i>[...] acho, que o fato de ir até a oficina nas capacitações para encontrar com os colegas, conversar sobre o que estavam conseguindo fazer, era muito válido.</i>
UR 14	<i>[...] aconteceram várias capacitações na Oficina Pedagógica, em algumas escolas da rede (...) locais cedidos pelas parcerias com SESt/SENAT e SESI....mas, sempre no horário de serviço [...]</i>
UR 15	<i>[...] sempre foram através de convocações oficiais pela Diretoria de Ensino [...]</i>

UR 21	<i>[...] bom... (...) eu acho, que, referente à implantação do projeto de 1ª a 4ª em 2003, na minha opinião, era muito necessária, [...] uma vez que o retorno das aulas de Educação Física nas séries iniciais, era uma reivindicação dos professores, quando perdemos as aulas do ciclo básico [...]</i>
UR 36	<i>[...] bem, eu acredito que somente através de convocação por ofício em horário de trabalho (...) desconheço outra forma (...) que eu recorde, as reuniões foram mensais, sempre em horário de serviço [...]</i>
UR 37	<i>[...] foram vários: na Oficina Pedagógica, algumas vezes em escolas com alunos e, eu me recorde de um encontro regional entre várias Diretorias (...) este foi realizados em dois finais de semana, aqui em Sorocaba (...) melhor dizendo, foi um curso com a equipe do professor GoTani da USP (...) muito bom! (...) por não ser no horário de trabalho, recebemos certificados de participação (...) você se recorda de algum outro espaço? Sim, de algumas parcerias como: SESI; SEST/SENAT;</i>
UR 46	<i>[...] convocação através de ofício da dirigente (...) foi na Oficina Pedagogia, nas escolas, no SEST/SENAT (...) lembro-me de um OT realizada na escola que eu lecionava, foi muito gratificante (...) e me recorde de um curso de final de semana da “turma do Go Tani”.</i>
UR 47	<i>[...] muito bom! Principalmente, pelas trocas de experiência, o encontro com os colegas que, é muito bacana. (...) nós precisamos sair da escola para respirar novos ares (...) uma injeção de ânimo (...) eu mesma sei que quando volto para escola, volto diferente (...) acho que, não sei se é o correto! Mais capacitada e mais preparada.</i>
UR 53	<i>[...] uma coisa que não posso deixar de falar e que foi muito marcante, foram as mostras de final de ano, que maravilha!</i>
UR 56	<i>[...] quase todas que participei, foram sempre na oficina em horário de trabalho e algumas vezes em outros lugares, como no SEST/SENAT, onde aconteceram vários encontros. (...) participei, nas escolas com alunos algumas vezes (...) Sobre esta capacitação com a presença dos alunos, tenho um depoimento: ‘foi muito interessante realizar as atividades que elaborávamos imediatamente com os alunos. (...) foi uma das experiências mais gratificantes que realizamos com este projeto [...]</i>
UR 57	<i>[...] eu participei também de um encontro estadual de Educação Física e arte na Cidade de Serra Negra (...) neste encontro fui convidada a apresentar um projeto que desenvolvi com os alunos de 1ª a 4ª com ginástica geral [...]</i>
UR 62	<i>[...] é bom lembrar, que embora tudo isso cause um desconforto, mas, o retorno das aulas de Educação Física nas séries iniciais já estava em tempo de retornar, (...) era uma reivindicação dos professores especialista, que deixaram essas aulas por mudança de Secretário (...) precisaríamos justificar o retorno com propostas convincentes (...) não era hora de brincar!</i>

No que se refere ao tema “proposta e os espaços utilizados”, 16 (dezesseis) Unidades de Registro apontam aspectos relacionados à forma como aconteciam as convocações e, por fim, a organização do trabalho dos docentes.

Foi possível observar nos discursos selecionados que ainda prevalece uma concepção de que as capacitações são encontros para suprir as deficiências da formação inicial.

Durante as entrevistas, foi necessário inicialmente esclarecer que todo o processo de formação continuada realizado na Oficina Pedagógica tem como uma de suas metas o

acompanhamento do trabalho docente junto às escolas. A formação continuada em serviço, como consequência desse processo, estabelece a participação de toda a equipe escolar⁵⁸, esse fato parecia não estar muito claro para os docentes no início das entrevistas.

Percebemos que, para os professores da rede, os processos de formação continuada restringem-se apenas às capacitações realizadas na Oficina Pedagógica, como uma única forma de estabelecer a formação continuada em serviço.

Entre os participantes, dois deles chamaram nossa atenção, pois relacionaram o projeto implantado em 2003, aos fóruns de Educação Física escolar realizados no final do ano de 2002. O fórum apontava o retorno das aulas de Educação Física de 1ª a 4ª como uma reivindicação dos professores de Educação Física, que haviam deixado de ministrar essas aulas por mudança governo (UR-21 e 62).

Lippi e Lima (2007) vêm neste, um momento significativo para os professores de Educação Física: o retorno como uma possibilidade de adquirir mais um espaço de trabalho, que, em momento anteriores, deixaram de existir. Os autores apontam que o início do ano de 2003 é reconhecido como um marco dessa trajetória.

Descrevem:

Em 2003, o professor de Educação Física retoma mais um espaço de trabalho, o Ciclo I do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo. O retorno do professor de Educação Física a esse Ciclo de escolarização é garantido pela Resolução nº 184/2002 da Secretaria de Educação, a qual ressalta a relevância de manifestações lúdicas e esportivas para formação integral do educando e a importância do professor especialista para o trabalho pedagógico com essa faixa etária. (LIPPI e LIMA, 2007, p.249)

Através do depoimento de um dos participantes, fica evidente que a partir desse retorno das aulas de Educação Física, buscou-se junto a todo o grupo de profissionais, um compromisso maior como forma de justificar tal investimento. Transcrevemos o desabafo: “[...] *precisaríamos justificar o retorno com proposta convincente (...) não era hora de brincar!*”. (UR-62)

Entendemos pelos depoimentos, que o retorno das aulas de Educação Física nas séries iniciais tratava-se, também, da eficiência ou não dos docentes na implantação dos programas, que estavam diretamente atrelados aos órgãos centrais ou regionais da SEE/SP. Mediante esse fato, as estratégias empregadas por esses órgãos, determinarão as ações que, muitas vezes, estão condicionadas aos gestores⁵⁹ em executá-las nas escolas.

⁵⁸ Equipe Escolar composta por: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e professores.

⁵⁹ Supervisor de Ensino, Diretor/Vice-diretor e Coordenador Pedagógico.

Conforme os relatos, as ações da Oficina Pedagógica como órgão regional e os encontros referentes ao programa em estudo foram realizados mensalmente. Esses encontros tinham o objetivo de debater e subsidiar o trabalho dos professores como processo de implementação e execução dos projetos da Secretaria.

Esses encontros buscavam estabelecer parâmetros para a prática docente, com possíveis trocas de experiências e organização do trabalho como forma de contribuição para o desenvolvimento e acompanhamento do mesmo junto aos alunos.

Sobre os espaços utilizados para as capacitações, entendemos como unânime entre os participantes os encontros na Oficina Pedagógica como fundamental nesse processo de formação continuada permanente.

Conforme depoimento de um dos participantes,

[...] muito bom! (...) Principalmente, pelas trocas de experiência, o encontro com os colegas, que é muito bacana (...) .nós precisamos sair da escola para respirar novos ares (...) um injeção de ânimo (...) eu mesma sei que quando volto para escola, volto diferente (...) acho que não sei se é o correto (...) mais capacitada, mais preparada.(UR-47)

Em relação aos recursos utilizados (espaços) para os encontros, os participantes relataram os espaços alternativos além das reuniões periódicas na Oficina Pedagógica. Entre eles, os mais apontados foram: Serviço Nacional de Transporte (SEST/SENAT); Serviço Social da Indústria (SESI); universidades; escolas públicas; encontros estaduais⁶⁰ -CENP; Curso Regional⁶¹ nos finais de semana, entre outros. (UR-02, 14, 37, 46 e 56)

Portanto, percebemos que os espaços alternativos para os encontros são extremamente positivos. Nessa perspectiva, um dos participantes deixa claro, que as atividades desenvolvidas com a participação dos alunos, garantem uma experiência peculiar, “*[...] sobre esta capacitação com a presença dos alunos, tenho um depoimento: (...) foi uma das experiências mais gratificantes que realizamos com este projeto.*” (UR-56)

Considerando os relatos dos professores quanto aos espaços e convocações para as capacitações, destacamos que a não participação nos encontros muitas vezes está atrelada a outros fatores que emergem dos órgãos oficiais. Percebemos que a maioria dos docentes

⁶⁰ Foram realizados três encontros com professores de Arte e Educação Física na cidade de Serra negra/SP pela CENP – Encontro de educadores: educação Física em destaque - texto de apoio à capacitação de professores. Ed. 2003, 2004 e 2005. sd (Mimeo).

⁶¹ Promovido pela Universidade de São Paulo (USP), sob responsabilidade da equipe de professores e Coordenação: prof. Go Tani CENP –Educação Física, vida e movimento- texto de apoio à capacitação de professores (2005), sd (Mimeo).

justifica que as convocações somente acontecem de forma oficial. Eles entendem que a escolha para participação, muitas vezes, fica a critério dos gestores na escola, que em determinados momentos desconsideram a real necessidade da participação contínua dos encontros, para possíveis acompanhamentos presenciais. Nessa perspectiva, um dos entrevistados destaca:

[...] as convocações que eu participei, (...) foram sempre no horário de trabalho (...) não vejo outra forma melhor (...) o processo de escolha deixava a desejar, pois a direção determinava que cada dia era um professor que iria na OT (...) a justificativa: para a escola não ficar “descoberta (...) acontecia assim: um dia era convocado (escolhido) um professor, (...) em outro dia outro (...) as vezes, sempre o mesmo.(UR-03)

Entre os entrevistados, foi possível observar que alguns participaram do encontro estadual realizado pela CENP no período de 2002 a 2005, como atividade de encerramento anual dos programas, e fizeram questão de relatar suas experiências vividas nesse evento e a contribuição desses para sua formação.

Um caso isolado chamou nossa atenção. Um professor destacou, em seu depoimento, a busca de uma forma alternativa, como estratégia para o seu trabalho junto aos alunos.

Este por sua vez, desenvolveu um projeto de ginástica geral⁶² com turma de Atividade Curriculares Desportivas⁶³ (ACD), com intuito de diversificar suas prática, e posteriormente apresentou este projeto em um dos encontros estaduais. Seu depoimento, “[...] eu participei também de um encontro estadual de Educação Física e Arte na Cidade de Serra Negra. (...) neste encontro fui convidada a apresentar um projeto que desenvolvi com os alunos de 1ª a 4ª com ginástica geral [...]”(UR-57).

Desta forma, entendemos que existem outras tematizações no ambiente escolar, que permitem a diversificação de conteúdos, para um processo de desenvolvimento e ampliação de novos conhecimentos junto aos alunos, relacionando métodos diferenciados de trabalho para constituir em resgate cultural de atividades que muitas vezes estão distantes do contexto escolar.

Vejamos o que diz Ayoub:

Aprender ginástica geral na escola significa, portanto, estudar, vivenciar, conhecer, compreender, perceber, confrontar, interpretar, problematizar, compartilhar,

⁶² “[...] a denominação ginástica geral foi proposta pela FIG no final da década de 1970 e início da de 1980, para se referir às atividades de ginástica fora da competição, ou seja, para distinguir os esportes ginásticos do universo não competitivo da ginástica” (AYOUB, 2004, p. 40-41)

⁶³ Resolução SE 173/2002 – A resolução salienta que essas turmas devem se parte integrante do projeto pedagógico da escola para que sejam desenvolvidas. (SÃO PAULO, 2002b)

apreender as inúmeras interpretações da ginástica para, com base nesse aprendizado, buscar novos significados e criar novas possibilidades de expressão gímnica.

Sob essa ótica, podemos considerar que a ginástica geral, como *conhecimento a ser estudado* na educação física escolar, representa a Ginástica.

Considerando ainda, as características fundamentais da GG, podemos afirmar que a ginástica geral traz consigo a possibilidade de realizarmos uma reconstrução da ginástica na educação física escolar numa perspectiva de “confronto” e síntese e, também, numa perspectiva lúdica, criativa e participativa. (AYOUB, 2004, p.87)

A idéia de relatarmos o depoimento dos participantes da entrevista, foi para reconhecer e evidenciar o comprometimento de um professor com seu trabalho junto aos alunos que, por sua vez, revela a busca de metodologias diversificadas para seu cotidiano, com métodos estabelecidos para propostas específicas para determinada faixa etária. São relatos que descrevem o compromisso docente para com a realidade escolar a qual está inserido e, também, sua formação profissional diante dos desafios propostos para o trabalho docente.

Unidade de Contexto: Descontinuidade e fragmentação dos programas

UNIDADES DE REGISTRO	
UR 04	<i>[...] concordo. Eu acho que tem governo que segue o pensamento do outro e tem uns que não se importam (...). São descontinuas mesmo. Foge da realidade (...) na minha opinião, nada muda, não tem seqüência [...]</i>
UR 05	<i>[...] eu acho que a mudança de governo e de Secretario é a causa de toda essa interrupção de trabalho (...) somos os principais alvos, os primeiro a serem atingidos (...) quando a proposta começa a engrenar, muda o Secretario aí é o caos! [...] os projetos nem chegam a concretizar (...) “Daí novas propostas”, e começa tudo de novo (...) a implantação das propostas que eles falam atual “quentinha” desconsidera as anteriores, que estávamos trabalhando mesmo que o resultado seja positivo (...) eu acho que desconsiderou as realidades da escola (...) pois, sabia que teria um tempo real de permanência como projeto nas nossas mãos [...]</i>
UR 16	<i>[...] concordo totalmente, (...) infelizmente a preocupação ainda é com a política do momento (...) não retornam com soluções (...) não tem continuação os projetos (...) na minha opinião, (...) são programas [...] descontínuos e fragmentados (...) muda o Secretário (...) pode esperar (...) e, vem mais mudanças [...]</i>
UR 17	<i>[...] eu acho que é mais ou menos assim (...) se o político que está entrando não é o “pai da idéia” (...) e ele acha que deve acabar com a aquela em vigência (...) e cria uma outra “com sua marca”.</i>
UR 18	<i>[...] as reformas começam pelo telhado (...) e não pela base (...) eu acho, que a realidade de cada escola é individual (...) que os resultados serão os mesmos para todas as escolas [...]</i>

UR 19	<i>[...] infelizmente a realidade não é essa, a escola de periferia não pode receber o mesmo tratamento que uma escola central. (...) certo, condições da população é um referencial para o trabalho do professor na sala de aula [...]</i>
UR 20	<i>[...] na condição de executores (...) a gente apenas reproduz as seqüências de ‘programas de aula’ (...) que alguns colegas chegaram a chamar de ‘pacotes de aulas’ visando apenas implantar programas que estão na pauta (...) isto causa o desconforto e sentimento de incapacidade de execução da proposta [...]</i>
UR 24	<i>(...) gostaria de salientar, que, a proposta veio pronta (enlatada), (...) Mais, quero deixar meu depoimento (...) que na minha opinião, a Educação Física abrange muito mais do que a proposta apresentou (...) acredito que existem outros métodos (...) outras formas de trabalhar [...]</i>
UR 30	<i>[...] acho que ao determinar um projeto a ser implantado, não pode existir um distanciamento de outro que já existe (...) as informações vão sendo somatizadas (...) essa fragmentação acontece de forma freqüente (...) são os cronogramas estabelecidos da Secretaria que não viabilizam uma seqüência de encontros (...) no meu entender, fica evidente a fragmentação dos projetos e descontinuidade das propostas (...) quem sofre com tudo isso, são os professores e os alunos [...]</i>
UR 35	<i>[...] a equipe responsável pela implantação do projeto é quem vai dizer até quando teremos encontros e acompanhamento do trabalho (...) a oficina também cumpre determinações [...]</i>
UR 40	<i>[...] concordo. (...) fica muito evidente que a cada troca de governo, muda-se tudo (...) parece que ninguém estava fazendo nada (...) talvez a troca constante de projetos, eu diria: precisa mostrar coisas novas, com isso ocorre a “quebra de projeto” (...) vejo, que quem está a frente das decisões, não busca outros caminhos (...) outras formas (...) sim, encerrar o que o outro fez ou idealizou [...]</i>
UR 48	<i>[...] concordo. (...) concordo mesmo. (...) é uma vergonha, mas quando muda o governo ou secretário, muda tudo, muda tudo mesmo. (...) parece que a gente não fez nada, na realidade, estamos com proposta igual para realidades diferentes (...) a proposta vem pronta! (...) parece que eles desconhecem a realidade da rede pública [...]</i>
UR 61	<i>[...] é lógico que concordo (...) isso é o que penso! (...) as propostas foram descontínuas sempre (...) sei que o direcionamento das propostas de formação continuada foram, para o projeto das séries iniciais, de 1ª a 4ª, foi sim, um “pacote novo” de programa (...) e vamos lá!.</i>

Ao iniciarmos a interpretação dessa temática, o que nos chamou a atenção é que fica evidenciada, no discurso dos professores entrevistados, uma forte tendência de relacionarem a implantação e implementação das propostas pedagógicas com as mudanças governamentais. Verificamos que, apesar dos avanços obtidos no decorrer dos anos, os problemas ocorrem por conta das políticas emergentes, que segundo depoimento dos entrevistados, deixa claro que os programas e projetos são, na sua maioria, descontínuos e fragmentados.

Segundo Arroyo (2000, p. 24) são políticas de formação e de currículo que não se justificam e perderam a referência ao passado, à história de vida dos educadores, e aponta:

[...] como se ser professor(a) fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica. Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências [...] (ARROYO, 2000, p. 24)

Observamos que os professores entrevistados reconhecem e deixam claro em seus depoimentos que os programas estão relacionados ao momento político de que surgem. Os órgãos responsáveis desconsideram as dificuldades e necessidades da realidade escolar. As instâncias públicas que geram os programas desconsideram as políticas e projetos que implantados anteriormente que, muitas vezes, nem passaram por um processo de avaliação.

[...] acho que ao determinar um projeto a ser implantado, não pode existir um distanciamento de outro que já existe (...) as informações vão sendo somatizadas (...) essa fragmentação acontece de forma freqüente (...) são os cronogramas estabelecidos da Secretaria que não viabilizam uma seqüência de encontros (...) no meu entender, fica evidente a fragmentação dos projetos e descontinuidade das propostas (...) quem sofre com tudo isso, são os professores e os alunos [...] (UR-30)

Segundo Darido (2002), as políticas de formação continuada constituem-se, quase que em sua totalidade, da tradição nos programas implantados no sistema educacional com características de descontinuidade em suas gestões. A autora aponta como conseqüência disso a falta de articulação entre os órgãos responsáveis que desconsideram os programas em andamento, vinculados a administrações de antecessores políticos.

A falta de articulação entre as várias instâncias de gestão do sistema e a descontinuidade dos projetos são alguns problemas que afetam as políticas de formação continuada. Às vezes, em função de mudanças políticas, ações iniciadas são completamente abandonadas. É indispensável que as iniciativas de formação inicial e continuada desenvolvidas por administrações anteriores sejam discutidas e avaliadas, com o objetivo de orientar as novas ações e provocar avanços, superando a prática da descontinuidade.

Ademais, é consenso que políticas sérias de formação continuada só trarão benefícios à educação quando forem previstas na jornada de trabalho e no calendário escolar, planejadas e discutidas por todos os envolvidos.

Para que programas de formação continuada alcancem os resultados propugnados, é preciso reservar tempo para que os professores aprofundem as discussões e reflexões sobre os novos conhecimentos. (DARIDO, 2002, p.173)

Nessa perspectiva, os sujeitos entrevistados afirmaram que quase sempre as ações são identificadas como efeito diminuto sobre a prática docente. Uma das críticas mais evidentes

feita por um dos entrevistados é a seguinte: “[...] *as reformas começam pelo telhado (...) e não pela base (...) eu acho, que a realidade de cada escola é individual (...)*” (UR-18).

Tal depoimento faz uma crítica aos programas de formação continuada, incidindo, muitas vezes, na elaboração de programas pensados “de cima para baixo”, com a completa exclusão dos docentes. Notadamente, os depoimentos apontam a pretensão de se resolver problemas complexos da educação em curto prazo.

Os programas que trazem as diversas reformas educacionais preservam de forma hegemônica seus objetivos, excluindo os professores das mudanças, reduzindo o poder a um grupo de técnicos do governo (CENP) e outros segmentos face às mudanças que acharam necessárias.

Em decorrência disso, aparecem os professores excluídos dos processos de elaboração e implementação de tais reformas e colocados na posição de executores dos projetos.

[...] na condição de executores (...) a gente apenas reproduz as seqüências de ‘programas de aula’ (...) que alguns colegas chegaram a chamar de ‘pacotes de aulas’ visando apenas implantar programas que estão na pauta, isto causa o desconforto e sentimento de incapacidade de execução da proposta [...](UR-20).

Nesse aspecto, transcrevemos um outro depoimento, onde o professor relata que no seu entender, a forma como esse processo acontece e qual é o tempo de permanência do projeto em andamento, “tempo de duração”. Vejamos:

[...] somos os principais alvos, os primeiro a serem atingidos (...) quando a proposta começa a engrenar, muda o Secretario aí é o caos! (...) os projetos nem chegam a concretizar (...) “Daí novas propostas”, e começa tudo de novo (...) a implantação das propostas que eles falam atual “quentinha” desconsidera as anteriores, que estávamos trabalhando mesmo que o resultado seja positivo (...) eu acho que desconsiderou as realidades da escola, pois, sabia que teria um tempo real de permanência como projeto nas nossas mãos [...](UR-05)

Nesta categoria procuramos apresentar os caminhos percorridos pelos professores junto ao projeto em estudo. Foi curiosa a preocupação de um dos entrevistados em destacar e argumentar que: *[...] a equipe responsável pela implantação do projeto (...) é quem vai dizer até quando teremos encontros e acompanhamento do trabalho (...) pausa (...) a Oficina também cumpre determinações [...](UR- 35).* Nesse sentido, sua preocupação principal é que os encontros na Oficina Pedagógica possam ser interrompidos a qualquer momento e, com isso, ocorrer a descontinuidade do projeto e seu acompanhamento junto à escola.

Entretanto, nessas falas, podemos perceber que, na sua maioria, os programas apresentam problemas relativos à implantação de políticas educacionais que se mostram desalinhadas e que não consideram as diferentes realidades no contexto escolar.

Collares, Moysés e Geraldi (1999, p. 215), quando fazem referências sobre os programas de formação continuada, investigam quais as respostas para inquietações como: “Política da descontinuidade? [...]” Retornando às experiências de participação em diferentes momentos históricos da “educação continuada” apontam alguns indicadores da descontinuidade.

- a constante interrupção de projetos, sem escuta e avaliação prévias entre os participantes;
- a suspensão de atividades previstas, até mesmo de encontros de curta duração, em nome do calendário escolar e, ultimamente, em nome dos 200 dias letivos;
- alterações de formatação de programas e projetos e forma de organização de órgãos públicos responsáveis pela execução dos planejamentos;
- a rotatividade do corpo docente nas escolas, provocada tanto pelo abandono da profissão quanto pelas transferências, suspendendo atividades em andamento;
- a vulgarização de modelos científicos, tornados “modismos” e transmitidos como “receitas”, em panacéia para todos os problemas.

Essa listagem pode ser continuada por qualquer professor de escola pública que tenha participado de atividades de formação. Entretanto, não nos preocupamos em elencar completa e perfeitamente as características de tais programas ou projetos, pois nosso objetivo aqui não é avaliá-los, mas exemplificar mecanismos de construção de uma descontinuidade que mantém as mesmas perspectivas. Poderíamos fazer a síntese desses programas dizendo que, como a “educação continuada” atende a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais do ensino, cada mudança de governo representa um recomeçar do “zero”, negando-se a história que, no entanto, está lá – na escola, na sala de aula, nos saberes do professor.

O essencial dessa descontinuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado; repetição constante do “novo” para manter a eternidade das relações – de poder – atuais. (COLLARES; MOYSÉS E GERALDI, 1999, p.215 - 216)

Portanto, ao concluirmos, damos apoio à crítica que os autores acima fazem às políticas brasileiras de formação continuada, entendidas mais como um processo de “descontinuidade” relacionado a uma formação prévia do professor e seu exercício profissional. Os autores apontam como um dos responsáveis por essa descontinuidade, a prescrição de uma proposta que depois de divulgada e implantada no sistema educacional, passa a ser considerada como modelo científico, tomado, muitas vezes, pelo “modismo”, sendo desenvolvido como “receitas” para serem implementados na rede. (grifo dos autores)

Unidade de Contexto: Os efeitos das capacitações no trabalho docente

UNIDADES DE REGISTRO	
UR 06	<i>[...] em relação aos roteiros e portfólios foram positivos de um lado (...) mais, muito trabalhoso (...) creio, que exigiu uma dedicação de tempo que não temos, e troca de experiência (...) eu sentia que era um acompanhamento necessário (...) e também entendia como “retaguarda” da proposta [...]</i>
UR 07	<i>[...] pontos mais positivos, trabalhar em equipe (...) pois, as atividades sempre eram desenvolvidas em grupo (...) que maravilha!</i>
UR 08	<i>[...] Negativos, ah! (...) a falta de espaço físico (...) falta de material (...) a falta de apoio da direção, e também da coordenação (...) a elaboração do portfólio era muito desgastante [...]</i>
UR 09	<i>[...] vejo, que tudo estava pronto e não permitia novas idéias (...) as unidades temáticas estavam divididas por período (...) não permitia envolver novas temáticas, a não ser as contempladas no programa (...) isso era muito negativo, pois para mim era uma aula dirigida [...]</i>
UR 22	<i>[...] com os encontros mensais (...) dava para transformar a teoria em prática (...) aproveitei bastante (...) aprendi muito, (...) foi muito interessante os encontros e as trocas de experiências entre os colegas [...]</i>
UR 23	<i>[...] era uma quantidade enorme de material para ser providenciado para o próximo encontro (...) por exemplo, fazer registros individual das aulas (...) registro individual dos aluno, classe numerosa (...) montar portfólio era muito bom, mas difícil. Ufa! (...) sem contar o número de horas de trabalho semanal. (...) um detalhe, a necessidade de número elevado de horas, é uma questão de baixo salário. (...) acho que também a falta de material didático [...]</i>
UR 25	<i>[...] eu gostei da experiência que tive com estas capacitações (...) pra mim foi importante (...) se melhorou a minha prática? (...) sim e muito, principalmente com a troca de experiência entre os colegas (...) pois, o acompanhamento do dia-a-dia do professor é gratificante [...]</i>
UR 26	<i>[...] muitos profissionais que não tem um perfil ou afinidade com esta faixa etária não deveria pegar essas aulas.</i>
UR 27	<i>[...] passou a ser um transtorno com tantas classes para trabalha, inclusive com outros segmentos, como: 5ª 8ª; ensino médio e as vezes com turmas de treinamento (...) acho, que o processo todo fica a desejar [...]</i>
UR 28	<i>[...] infelizmente, a maior dificuldade é o tempo disponível para executar todo esse trabalho (retorno) que é solicitado como acompanhamento do projeto pela oficina pedagógica...volum grande de papeis (...) a falta de material, o espaço físico também não ajudava, as vezes precário. (...) número de alunos muito grande na classe, complicava [...]</i>
UR 29	<i>[...] tudo refletia o que acontecia na escola, a direção nem sempre sabia o que estava acontecendo, só sentiam nossa falta quando a classe ficava sem aula porque nós estávamos em convocação. (...) na verdade, eles não faziam idéia do que era a proposta nem de 1ª a 4ª e nem das outras [...]</i>
UR 31	<i>[...] muitos professores ficam esperando a convocação da Diretoria para adquirir conhecimento novo, pois, não buscam alternativas [...]</i>
UR 32	<i>[...] encontro de troca de experiência (...) espaço para grupos de estudos, acho, que é um intercâmbio (...) “troca de figurinha”- desabafo!</i>
UR 38	<i>[...] acredito que, as capacitações fazem parte do nosso trabalho junto a escola, é uma forma de acompanhar o processo de implantação das propostas (...)forma de avaliar o que está dando certo e o que não está [...]</i>
UR 41	<i>[...] foram muito positivas (...) a proposta elencou alguns encontros que foram importantes para aproximação do grupo, [quais?] (...) os encontros</i>

	<i>constantes proporcionaram uma retaguarda, uma acolhida isto acarretou na aceitação do projeto e organização das dinâmicas da aula de forma sistematizada [...]</i>
UR 43	<i>[...] ajudou a pensar as propostas de forma mais crítica (...) mais reflexiva (...) buscava despertar em nós questionamentos sobre outras formas de desenvolver as práticas pedagógicas (...) outros, olhares (...) vejo, que os documentos da Secretaria não suprem as necessidades do professor como subsídios de trabalho (...) devemos buscar outras estratégias de ensino [...]</i>
UR 44	<i>[...] acredito, que a falta de espaço físico, falta de material, falta de apoio da direção no acompanhamento da proposta, enfim, investir na infra-estrutura da proposta (...) vejo que muitos colegas reclamavam que não tinham nada para trabalhar, nem o mínimo de recurso para montar o portfólio [...]</i>
UR 50	<i>[...] muito negativo, foi a falta de espaço para trabalhar, falta de material, (...) eu sentia muita falta de apoio da direção e coordenação da escola no meu trabalho (...) houve também, uma cobrança muito grande de roteiros e registros de aulas e dos alunos (...) nossa! (...) a montagem de portfólio, foi difícil, (...) as Mostras de final de ano, (...) naquele momento, ficava muito evidente o descaso da direção da escola, que não nos acompanhavam nesse momento de avaliação e socialização do trabalho [...]</i>
UR 51	<i>[...] não foi fácil não, principalmente com a carga horária no máximo, que você sabe, nós precisamos pegar às 40 horas semanais e na maioria das vezes em mais de uma escola, chegando até em alguns casos três escolas, eu não conseguia cumprir os prazos (...) ficava meio atrapalhada com tanta coisa (...) classes numerosas e recurso financeiro para novos horizontes na profissão (...) tudo muito difícil [...]</i>
UR 52	<i>[...] o que valia a pena é que o nosso grupo era muito unido, e isso valia a pena! (...) sabe, aquele ditado: na teoria uma coisa na prática é outra, algumas vezes era isso que comentávamos [...]</i>
UR 60	<i>[...] e como conseqüência um aumento no repertório de práticas e sem contar, na ajuda da auto-estima (...) as capacitações como troca de experiências sempre irão proporcionar mais confiança para alcançar os desafios no direcionamento do trabalho e de novas oportunidades [...]</i>
UR 64	<i>[...] outro fator, é que os encontros eram mensais, existia um crescimento em conjunto com as trocas de experiências e vivências em grupo, chegávamos até a dizer que era o momento do “gás”.</i>
UR 67	<i>[...] acho, que a falta de material (...) também os espaço físico deixam a desejar (...) a quantidades de documentos e registros que deveríamos providenciar mensalmente nas devolutivas das capacitações (...) muitas vezes a direção não dava muito apoio, e até a coordenação desviava um pouco a atenção [...]</i>

Em relação ao tema “os efeitos das capacitações”, os entrevistados apontam aspectos relacionados às propostas de capacitação junto à Oficina Pedagógica.

Para esclarecer melhor a forma como os professores entendem o processo de capacitação na rede, tendo como referência sua organização para esse projeto em estudo,

buscamos a fundamentação teórica em documentos editados⁶⁴ pela CENP, relatórios e pautas de encontros, estabelecendo assim, alguns apontamentos.

Ao pensar na construção de uma proposta de capacitação para os professores de Educação Física nesse período, a equipe responsável buscou elaborar planos de ações concretas e emergentes, apresentando inclusive uma carta⁶⁵ aos professores de Educação Física, como segue:

Carta ao professor:

A ideologia da construção da ‘Escola dos Nossos Sonhos’ no ensino público do Estado de São Paulo, promovido pela Secretaria de Estado da Educação, tem buscado no cumprimento de suas atribuições e compromisso com o Governo do Estado junto à sociedade, implementar e subsidiar ações que favoreçam o sucesso de seus propósitos. Dentre tantas ações desencadeadas, observamos o empenho do nosso Secretário da educação, Professor Dr. Gabriel Chalita, e do nosso Secretário Adjunto da Educação Professor Ms Fabio Saba, em oportunizar, nas séries iniciais (1ª a 4ª) do Ensino Fundamental, as aulas do componente curricular Educação Física ministradas pelo professor especialista da área. Constatamos, nesse sentido, o amparo legal da Res. 184/02 e os eventos do I e II Fóruns de Educação Física escolar realizados no ano de 2002 [...]. (SÃO PAULO, 2002a)

Entre os documentos, é possível identificar solicitações feitas pelos educadores durante os fóruns já citados, junto à Secretaria por meio da equipe de técnicos da CENP. Esse fato viabilizou um cronograma de atividades emergenciais.

Tendo em vista tal solicitação, os relatórios elaborados pelos responsáveis da CENP para o início do ano letivo de 2003, prescreviam: “[...] neste ano, reforçaremos os investimentos na formação continuada dos professores de nossa área específica, oferecendo capacitação descentralizada [...]”, que era a forma técnica de justificar as capacitações por intermédio das ações da Oficina Pedagógica.

Ainda com relação as prescrições da CENP contidas em seus relatórios, fica claro que esses encontros buscam uma terminologia oficial de “orientação técnica”, embora entre os docentes ainda é muito presente o termo “capacitação” quando se referem aos encontros junto nas Diretorias de Ensino. Para a CENP, os encontros tinham como premissa a aproximação entre os educadores como forma de “[...] oferecermos momentos de troca de idéias, experiências e informações importantes para melhoria da qualidade do ensino, de maneira a promover cada vez mais uma maior aproximação em relação aos professores”. (SÃO PAULO, 2002)

⁶⁴ CENPEC. Educação Física: Concepção da área e Educação Física: somos estruturados para nos mover – ambos os textos de apoio à capacitação de professores, sd (Mimeo)

⁶⁵ CENP-Educação Física escolar - Carta ao Professor- Equipe da CENP- texto de apoio. 2003. s.d (Mimeo)

Considerando que a expressão mais utilizada pelos professores seja capacitação, usaremos essa terminologia como forma de aproximação entre a fala dos entrevistados e a relação que fazem dos encontros em seus apontamentos sobre a formação continuada em serviço.

Segundo os autores Fusari e Rios (1995, p.42), “[...] a capacitação, no terreno da educação, será considerada como um processo que procura desenvolver de maneira sistemática e contínua todos os recursos do homem-educador [...]” inseridos no ambiente escolar, na busca de uma prática pedagógica competente. Para eles, esse processo contempla diversos espaços de ações, como: as próprias unidades escolares; encontros e seminários com educadores de diferentes escolas; programas de ações permanentes; orientações técnicas etc. Portanto, a sugestão dos autores é que esses encontros sejam sempre planejados como ações coletivas, caracterizando trabalhos em grupos, estabelecendo sempre uma proposta de tomada de decisões compartilhadas, buscando aprimorar a qualidade da prática dos educadores.

Outro fato bastante interessante a considerar é que, durante a entrevista, percebemos que, acerca desta temática, a maioria dos professores organizava suas falas estabelecendo um paralelo entre aspectos positivos e negativos sobre a questão a ser respondida. Diante desse fato, as respostas seguiram certa ordem nos depoimentos, viabilizando uma subdivisão nesta temática.

Relacionaremos abaixo, como quadro 1 e 2, os aspectos positivos e negativos levantados pelos professores durante a entrevista.

Quadro 1: categorias relacionadas pelos professores aos aspectos positivos das capacitações e/ou encontros.

Quadro 2: categorias relacionadas pelos professores aos aspectos negativos das capacitações e/ou encontros.

ASPECTOS POSITIVOS

Acompanhamento da proposta/retaguarda

Trabalho em grupo/equipe

Encontros mensais

Aumento no repertório de práticas

As trocas de experiências entre os colegas/ grupos de estudos

Sistematização do trabalho

Momentos de reflexão crítica

Busca por outras estratégias de ensino

Sem distanciarmos-nos do objetivo da pesquisa, estabelecemos junto aos entrevistados, critérios de intervenções durante as falas, organizando e viabilizando um roteiro seqüencial dos relatos, buscando não ultrapassar o tempo previamente estipulado para cada questão, pois, percebemos em alguns momentos que as respostas eram mais longas, comprometendo o tempo de gravação. Tivemos o cuidado quanto ao tempo utilizado para resposta na questão referente aos efeitos das capacitações no trabalho docente, pois nesse momento os professores se descontraíram e falaram com entusiasmo sobre as possibilidades de execução das propostas junto aos alunos. Relataram ainda que prevalece a concepção de que as capacitações são encontros para suprir as deficiências da formação acadêmica.

Nessa perspectiva, fica evidente na fala de um dos participantes, no seu modo de analisar o grupo de colegas da rede, que, muitos, não buscam outras alternativas para sua formação contínua a não ser os encontros realizados na Oficina Pedagógica “[...] *muitos professores ficam esperando a convocação da Diretoria para adquirir conhecimento novo (...) pois, não buscam alternativas[...]*” (UR-31).

Alguns entrevistados evidenciaram e valorizaram em suas falas, o fato dos encontros acontecerem mensalmente e acreditam ser muito positivo. Entendiam que, naquele momento, os acompanhamentos feitos pela Oficina Pedagógica proporcionavam uma aproximação necessária que alguns denominaram de “retaguarda”.

Segue abaixo, alguns depoimentos, onde os entrevistados deixam claro as afirmações feitas sobre os acompanhamentos desenvolvidos junto às escolas e os encontros proporcionados pelo programa da Secretaria.

[...] eu sentia que era um acompanhamento necessário [...] e também entendia como “retaguarda” da proposta.(UR-06)

[...] com os encontros mensais [...] dava para transformar a teoria em prática [...] aproveitei bastante [...] aprendi muito[...] (UR-22)

[...] eu gostei da experiência que tive com estas capacitações [...] pra mim foi importante [...] se melhorou a minha prática? sim e muito [...] principalmente com a troca de experiência entre os colegas[...] pois, o acompanhamento do dia-a dia do professor é gratificante. (UR 25)

[...] foram muito positivas [...] a proposta elencou alguns encontros que foram importantes para aproximação do grupo [quais?] os encontros constantes proporcionaram um retaguarda [...] uma acolhida isto acarretou na aceitação do projeto e organização das dinâmicas da aula de forma sistematizada (UR 41)

No último depoimento, o entrevistado faz uma observação importante sobre os constantes encontros e o apoio que recebia nas capacitações:

“[...] uma acolhida isto acarretou na aceitação do projeto e organização das dinâmicas da aula de forma sistematizada [...] e [...] ajudou a pensar as propostas de forma mais crítica [...] mais reflexiva [...] buscava despertar em nós questionamentos sobre outras formas de desenvolver as práticas pedagógicas [...] outros olhares [...] vejo, que os documentos da Secretaria não suprem as necessidades do professor como subsídios de trabalho [...] devemos buscar outras estratégias de ensino [...]”. (UR 41 e UR-43)

Para ele, os encontros e o trabalho em grupo de forma organizada estabeleciam uma sistematização dos conhecimentos aprendidos.

Segundo Miranda (2001, p.135), o conhecimento sistematizado contrapõe-se ao conhecimento do senso comum⁶⁶. Aborda em seus estudos sobre a formação de professores na contemporaneidade e traz como destaque a tendência nas pesquisas atuais sobre as necessárias mudanças que devem ocorrer na formação do professor. O autor busca a “[...] concepção de professor reflexivo: aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática [...].”

Imbernón (2005), nos estudos sobre a profissão docente, considera, diante dos desafios da sociedade atual, considera:

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação. (IMBERNÓN, 2005, p.39)

A esse respeito, é importante destacar que o professor não chega a um programa de formação continuada como “folha em branco” a ser preenchida com novos conhecimentos. Ele traz uma bagagem de conhecimentos teóricos e práticos e representações sobre a sua prática pedagógica.

Nesse contexto, Falsarela (2004), em suas investigações sobre a formação continuada, constatou que, ao chegar a um encontro de capacitação, o professor já possui uma experiência desenvolvida anteriormente e o que lhe é proposto é submetido ao olhar da prática, dentro de reais condições de trabalho, antes de ser incorporado ou não ao repertório pessoal.

⁶⁶ Segundo André (2001, p. 135) “o senso comum é um conhecimento válido como formulação imediata, aparente e parcial do real.”

O professor não chega a um programa de formação como folha em branco a ser preenchida com novos conhecimentos. Ele traz uma bagagem de conhecimentos teóricos e práticos e de representações sobre quais sejam a função da escola e o seu papel dentro dela. As estratégias de que ele lança mão em sala de aula foram formadas no decorrer de anos de trabalho, testadas e retestadas no dia-a-dia. Todas essas representações e estratégias de atuação prática configuram a cultura docente. (FALSARELA, 2004, p. 172)

Diante disso, vemos que cabe aos responsáveis pelo cronograma das capacitações, por intermédio da equipe multidisciplinar da Oficina Pedagógica, viabilizar e sistematizar os encontros como uma de suas principais atribuições, além de proporcionar estratégias de ensino, de acordo com as necessidades e solicitações dos educadores envolvidas nos programas de formação continuada.

Nessa perspectiva, Darido (2002, p.173) sugere que os formadores de professores devem receber assessoria adequada para realizarem a formação necessária dos professores.

Quanto às experiências na carreira docente, pudemos observar que os professores valorizam os encontros realizados na oficina: momentos de aproximação entre os colegas; o trabalho realizado em grupo; a elaboração das atividades em equipe; troca de experiência etc.

Para Imbernóm (2005, p.48), a reflexão sobre a própria prática é fortalecida pela “[...] troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores”.

Destacamos entre os depoimentos: “(...) *encontro de troca de experiência (...)espaço para grupos de estudos, acho, que é um intercâmbio (...) ‘troca de figurinhas’- desabafo!*” (UR-32)

Observamos que, em vários depoimentos, os entrevistados deixam muito claro que esses momentos de socialização são fundamentais para a formação profissional, conforme os relatos de: UR-07, UR-22 UR-25, UR-32, UR-41, UR 52, UR-60 e UR-64. Os entrevistados enfatizam esse processo de socialização do conhecimento como necessário e justificam os programas de formação continuada como política educacional.

ASPECTOS NEGATIVOS

Dedicação e tempo/horas

Falta de espaço físico/infra-estrutura

Falta de material didático

Falta de apoio da direção e coordenação pedagógica

Montagem do portfólio/ registros

Proposta pronta/aula dirigida

Classe numerosa

Entendemos que os programas de capacitação mais bem sucedidos são os que procedem de levantamentos de necessidades reais dos professores e de seu ambiente de trabalho. Percebemos nos depoimentos que muitos professores estão desmotivados por fatores recorrentes do ambiente escolar. Eles elencaram vários aspectos negativos sobre as políticas de capacitação que não levam em conta as solicitações dos professores e dos problemas enfrentados no dia-a-dia da sala de aula.

Em um dos depoimentos, o entrevistado demonstra que os programas exigem uma dedicação quase que exclusiva do professor para desenvolver o projeto e, portanto, o sistema desconsidera outros fatores presentes na realidade do professor e da escola. O professor relata que “[...] creio, que exigiu uma dedicação de tempo que não temos [...]” (UR-06).

Borges (2000, p.56), em seus estudos sobre as práticas de capacitação de educadores em serviço da rede pública paulista, destaca que os programas de formação continuada desenvolvida pela SEE/SP, “[...] não tem levado em consideração vários fatores importantes para sua elaboração e implementação”. Entre os fatores apontados pelo autor estão: “[...] as condições reais de trabalho dos professores e, principalmente a falta de conhecimento das reais condições de organização e funcionamento das escolas”.

Segundo depoimento de vários professores entrevistados, essa forma de conduzir os programas de formação continuada acima citado, não tem se modificado ao longo dos anos.

As dificuldades relatadas são a falta de material específico da área, a falta de espaço físico (exemplo a quadra), a falta de material didático, carga horária de trabalho extensa, legislação de atribuição de aula, classes numerosas, etc.

Além dos fatores negativos acima citados, os professores entrevistados apontam que o distanciamento de alguns gestores no acompanhamento ficou muito evidente durante o processo de implementação dos programas.

Outro ponto de forte tensão nas falas dos professores foi a forma como eles analisaram o material utilizados para elaboração dos portfólios na execução do projeto como instrumento de acompanhamento e avaliação dos programas de capacitação.

Nesse momento, os protagonistas do projeto, aqui em estudo os professores de Educação Física da rede, apontaram suas análises sobre o material distribuído pela equipe da CENP como apoio e subsídio para o trabalho na escola.

Nos depoimentos, os professores apresentam como fato negativo a quantidade enorme de material exigido como forma de acompanhamento junto às escolas. Foram procedimentos que exigiam montagem de um portfólio formalizando um acompanhamento detalhado das

atividades elaboradas e desenvolvidas junto aos alunos. O documento prescrevia que os docentes deveriam anexar seus registros das aulas e também o registro de atividades de todos os alunos que freqüentava sua classe/aula.

Destacam ainda que, uma vez que as capacitações eram mensais, a cada retorno junto à Oficina Pedagógica, era exigida uma apresentação de resultados do mês anterior, como forma de acompanhamento dos trabalhos.

Os entrevistados abaixo relatam:

[...] era uma quantidade enorme de material para ser providenciado para o próximo encontro [...], por exemplo, fazer registro individual das aulas [...] registro individual dos alunos, classes numerosa [...] montar portfólio era muito bom, mas difícil, Ufa! [...] sem contar o número de horas de trabalho semanal [...] um detalhe [...] a necessidade de número elevado de horas, é uma questão de baixo salário [...] acho, que também a falta de material didático. (UR-23)

[...] Infelizmente, a maior dificuldade é o tempo disponível para executar todo esse trabalho (retorno) que é solicitado como acompanhamento do projeto pela oficina pedagógica, volume grande de papéis [...] a falta de material, o espaço físico também não ajudava, às vezes precário, número de alunos muito grande na classe, complicava. (UR-28)

Segundo depoimento de um dos participantes, na busca de um olhar crítico sobre os programas, “[...] os professores encontram tudo pronto, não permitia novas idéias” (UR-09), até mesmo as aulas. Em sua análise, os modelos de plano de aula, vinham em forma de unidade temática, unificando o método para desenvolver o trabalho. Segundo um dos textos distribuído pela CENP junto aos professores, diz o seguinte:

[...] Cabe-nos, portanto, a tarefa de organizar as dimensões e implicações acerca do movimento humano para que possam ser estudadas nas aulas de Educação Física. Com a intenção de organizar essas dimensões e implicações sobre o objeto de estudo da área, optamos por estudar esse conjunto de saberes em unidades temáticas vinculadas à concepção da área e que possuam uma abrangência de conceitos específicos, relativos à temática desenvolvida. Dessa maneira, as unidades temáticas são estruturadas com conceitos específicos com relevância científica universal e que apresentam uma série de informações em diferentes níveis de complexidade, distribuídas ao longo de todo o ensino fundamental. [...] (SÃO PAULO, 2003)

Para um dos professores entrevistados, a prescrição padronizada de um método de trabalho, que no seu entendimento estabelecia o tema, os alvos, o que fazer, como fazer e como avaliar, passaram a ser encaminhamentos elaborados por especialistas externos à escola⁶⁷, que desconheciam as reais necessidades num contexto escolar.

⁶⁷ Equipe da CENP e equipe multidisciplinar da Oficina Pedagógica.

São considerações extremamente importantes, conforme depoimento:

[...] vejo, que tudo estava pronto e não permitia novas idéias (...) as unidades temáticas estavam divididas por período (...) não permitia envolver novas temáticas, a não ser as contempladas no programa (...) isso era muito negativo...pois para mim era uma aula dirigida.(UR-09)

Ao confrontarmos os depoimentos relacionados a esse tema, os dados demonstram que os professores valorizam a capacitação, manifestam suas necessidades em relação aos conteúdos específicos da disciplina no currículo escolar.

Os docentes apresentam em suas falas, uma aparente desconfiança quanto aos programas apresentados pela SEE/SP, entendem que os aspectos negativos que aparecem durante sua implementação não estão relacionados somente ao período que delimitamos como foco de estudo, mas estende-se em vários momentos no sistema educacional.

Para desenvolver o projeto de capacitação nos programas, os entrevistados apontaram que a escola não consegue sozinha superar os problemas que dela emergem.

Unidade de Contexto: Formação contínua do professor na carreira

UNIDADES DE REGISTRO	
UR 10	<i>[...] estimulou muito minha formação (...) a partir de alguns encontros, comecei a olhar com outros olhos (...) busquei me preparar melhor, para começar a ver sentido no que eu estava fazendo, demorou muito, (...) fui pesquisar a realidade da escola [...]</i>
UR 11	<i>[...] o que mais me motivou na profissão, (...) foi o trabalho em equipe (...) bem, eu creio que a maior dificuldade que a gente tem, (...) é que a Educação Física não tem sido reconhecida na escola, que pena!</i>
UR 33	<i>[...] vejo, que para muitos professores da rede,, as capacitações são as únicas oportunidades de formação continuada [...]</i>
UR 34	<i>[...] mas, sei que para melhorar o meu trabalho profissional, (...) preciso buscar novos conhecimentos [...]</i>
UR 39	<i>[...] vejo, que um dos motivos é a troca de vivências (...) e com isso o grupo se fortalece, (...) sinto que para muitos professores o motivo de sair da rotina já é bastante válido [...]</i>
UR 42	<i>[...] lembro-me que tentamos formar um grupo de estudos, mas, não foi possível nesse período criar este espaço (...) sei que um dos motivos foi por falta de tempo (horas) e um local ideal para os encontros (...) acredito que o fato de despertar o interesse para os estudos, foi fundamental e a troca de experiência nos encontros de capacitação (...) busca de novas formas de trabalho.</i>
UR 45	<i>[...] ajudou a acordar! (...) trouxe uma nova visão, (...) com isso, as inquietações provocavam novas buscas (...) para mim um grande desafio (...) comecei a comprar mais livros, participei como aluno especial em um curso de mestrado em uma Universidade (...) fui buscar novos caminhos, e com isso, conhecer que não existe uma única forma do saber-fazer na educação física. Novos olhares (...) as dificuldades encontradas no decorrer do trabalho, serviu de estímulo para não ocorrer o distanciamento de uma formação que necessita de constantes mudanças (...) pois, socializávamos</i>

	<i>... muito as dúvidas e inquietações [...]</i>
UR 49	<i>... para mim, no projeto tinha coisas que eu não vi na Faculdade, o curso não contemplou este tipo de trabalho (...) mesmo não tendo mais acompanhamento com capacitações, até hoje eu utilizo o aprendizado e o material fornecido, tem sido muito rico (...) aprendi a trabalhar com unidade temática [...]</i>
UR 54	<i>... ajudou em muito (...) na busca de leituras, de cursos, e também, mais responsabilidade com o trabalho junto aos alunos (...) as capacitações foram fundamentais para o trabalho e incentivo na carreira docente (...) sim, muito..acredito que muitos como eu, ficam esperando ser chamados para participar das capacitações, parece ser a única forma possível [...]</i>
UR 55	<i>... vejo que para mim e com relação ao meu trabalho na escola, a educação física tem seu caráter próprio no ambiente escolar, por isso me sinto presente na escola (...) no convívio com os professores de outras áreas (...) sempre busco o meu caminho (...) meu espaço [...]</i>
UR 63	<i>... eu acho, que aqueles três anos foram muito marcantes para todo o grupo da nossa Diretoria (...) fomos presentes, apesar das dificuldades no meio do caminho (...) que até então estava caminhando com dificuldade, mais os encontros nos fortaleciam [...]</i>
UR 65	<i>... acho muito importante (...) um dos fatores mais marcantes para apontar era a socialização nas capacitações e busca de possibilidades do saber-fazer e acontecer da proposta (...) novas experiências para as práticas de aula (...) uma busca constante de novas estratégias de ensino e é claro, uma contribuição para a formação continuada de forma direta [...]</i>
UR 66	<i>... mesmo diante de algumas dificuldades que estavam presentes nas nossas escolas (...) quando conseguimos algo, é por que não desistíamos de solicitar (...) era no cansaço (...) o que foi legal, é que apesar das dificuldades, o grupo buscava superar as dificuldades e não deixava se abater (...) cada vez as Mostras de final de ano ficavam melhores (...) nossos encontros mais calorosos (...) tirávamos 'água de pedra' foi um avanço (...) muito marcante, inesquecível [...]</i>
UR 68	<i>... contribui muito na minha formação (...) principalmente porque a Faculdade não atendeu as minhas expectativas para essa faixa etária (...) no começo, sentia-me desatualizada (...) o programa estimulou sim minha autonomia na busca de formação continuada, hoje, com mais seriedade [...]</i>
UR 69	<i>... mas foi bom, eu acabei assumindo um compromisso maior com meus estudos, novas leituras, a partir desse período, busquei um outro curso de licenciatura em Arte, que já conclui e também, uma especialização (...) foi um "chá " de ânimo.</i>
UR 70	<i>... deixo no meu depoimento, que vejo como essencial as capacitações como momento de troca de experiência e crescimento pessoal e em grupo.</i>
UR 71	<i>... se faz necessário programar uma série de capacitações por área de conhecimento, para aproximar o professor do que está em andamento [...]</i>

No que se refere ao tema formação contínua do professor, 17 (dezessete) Unidades de Registro apontam aspectos relacionados à contribuição que os programas de formação continuada representam para a carreira profissional, bem como, a forma como esse processo supriu as deficiências da formação inicial na busca de novos conhecimentos e um novo posicionamento no ambiente escolar.

É possível observar, nos discursos selecionados, que muitos docentes esperam dos programas de formação continuada atualização acadêmica para sua formação profissional. Essas evidências estão presentes nas falas quando fazem a relação das capacitações como forma de estímulos na busca de melhorar a sua prática na sala de aula.

Destacam situações como: fortalecimento e estímulo para formação, um novo olhar para as práticas pedagógicas, as capacitações como sendo única forma para sua formação contínua, oportunidade para sair da “rotina escolar”, busca de novas estratégias de ensino. (grifo nosso)

Entendemos que essas são considerações extremamente importantes, para estabelecer como são necessários os encontros de capacitações.

Os entrevistados apontaram, ainda, que as capacitações são momentos de trabalho em equipe, portanto, entendem que, esse momento, parece ter sido a alternativa encontrada pelos entrevistados para suprir a necessidade de investir na formação continuada.

Para Alves (1995, p.61), as capacitações entre os educadores podem ser entendidas como um processo de interação entre os profissionais de uma mesma área. Nessa perspectiva, a autora aponta que “[...] é esse o perfil do professor que se pretende construir nos grupos de estudo mediados por um capacitador, onde se discutem as práticas de sala de aula, procurando relaciona-las às teorias que as inspiram [...]”, buscando maior aprofundamento teórico como forma de adequação ao trabalho docente.

Também observamos nas entrevistas que alguns professores a partir da conscientização de que os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial não estavam sendo suficientes para os desafios da prática escolar, buscam ampliar seus conhecimentos, tanto fora quanto dentro dos espaços proporcionados para os encontros pela Oficina Pedagógica.

Nos depoimentos, percebemos essa tomada de consciências por parte de alguns entrevistados.

[...] busca de novos conhecimentos outras formas para aprimoramento, [...] mas, sei que para melhorar o meu trabalho profissional, preciso buscar novos conhecimentos. (UR-34)

[...] ajudou a acordar! (...) trouxe uma nova visão, (...) com isso, as inquietações provocavam novas buscas (...) para mim um grande desafio (...) comecei a comprar mais livros, participei como aluno especial em um curso de mestrado em uma Universidade (...) fui buscar novos caminhos, e com isso, conhecer que não existe uma única forma do saber-fazer na educação física. Novos olhares (...) as dificuldades encontradas no decorrer do trabalho, serviu de estímulo para não ocorrer o distanciamento de uma formação que necessita de constantes mudanças (...) pois, socializávamos muito as dúvidas e inquietações. (UR-45)

[...] ajudou em muito (...) na busca de leituras, de cursos, e também, mais responsabilidade com o trabalho junto aos alunos (...) as capacitações foram fundamentais para o trabalho e incentivo na carreira docente (...) sim, muito..acredito que muitos como eu, ficam esperando ser chamados para participar das capacitações, parece ser a única forma possível [...]. (UR-54)

[...] mas foi bom, eu acabei assumindo um compromisso maior com meus estudos, novas leituras, a partir desse período, busquei um outro curso de licenciatura em Arte, que já conclui e também, uma especialização (...) foi um “chá “ de ânimo.. (UR-69)

Ainda com relação à formação inicial, alguns entrevistados criticam seus cursos de formação acadêmica. Apontam uma formação que não contemplou o caráter próprio de atividades para séries iniciais do ensino fundamental no ambiente escolar, portanto, acreditam ser indispensável uma programação periódica de capacitações como forma de acompanhamento do seu trabalho.

[...] para mim, no projeto tinha coisas que eu não vi na Faculdade, o curso não contemplou este tipo de trabalho (...) mesmo não tendo mais acompanhamento com capacitações, até hoje eu utilizo o aprendizado e o material fornecido, tem sido muito rico (...) aprendi a trabalhar com unidade temática [...]. (UR-49)

[...] contribuiu muito na minha formação (...) principalmente porque a Faculdade não atendeu as minhas expectativas para essa faixa etária (...) no começo, sentia-me desatualizada (...) o programa estimulou sim minha autonomia na busca de formação continuada, hoje, com mais seriedade [...]. (UR-68)

[...] se faz necessário programar uma série de capacitações por área de conhecimento, para aproximar o professor do que está em andamento [...]. (UR-71)

Entendemos, no percurso das entrevistas, que no que diz respeito à formação contínua, parece importante para os professores que ela ocorra não apenas com as capacitações na Oficina Pedagógica, mas também dentro da própria escola, em espaços que oportunizem o questionamento da prática e a troca de experiências, tendo como base a oportunidade de novos conhecimentos.

Segundo Fusari (2006, p.22) além de cursos e outros eventos de formação pelos quais os professores passam, as escolas podem oferecer esses momentos de encontros. Para o autor, “[...] a formação contínua de educadores que atuam na escola básica será mais bem-sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores pedagógicos [...]” assumirem a responsabilidade de garantir um espaço para o desenvolvimento profissional dos que nela atuam.

Na busca desse espaço no ambiente escolar, os depoimentos que seguem deixam evidências de um posicionamento de identidade profissional no local de trabalho. As dificuldades que aparecem nas falas dos professores:

[...] vejo que para mim e com relação ao meu trabalho na escola, a Educação Física tem seu caráter próprio no ambiente escolar, por isso me sinto presente na escola, no convívio com os professores de outras áreas [...] sempre busco o meu caminho, meu espaço. (UR-55)

[...] mesmo diante de algumas dificuldades que estavam presentes nas nossas escolas [...] quando conseguíamos algo, é por que não desistíamos de solicita [...] era no cansaço [...] o que foi legal, é que apesar das dificuldades, o grupo buscava superar as dificuldades e não deixava se abate [...] cada vez as Mostras de final de ano ficavam melhores [...] nossos encontros mais calorosos [...] tirávamos 'água de pedra' foi um avanço [...] muito marcante [...] inesquecível! (UR-66)

Nas entrevistas, os professores também demonstram que o investimento na formação profissional estabelece um processo contínuo na carreira possibilitando novas perspectivas no exercício da docência. Segundo Fusari (2006, p. 23), “[...] cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer.” Para o autor, não existe uma política ou programas de formação continuada que consiga modificar a forma de pensar de um professor e que não queira crescer pessoal ou profissionalmente.

- **Categorização**

Partindo das elucidações feitas nas Unidades de Contexto que serviram como referencial para nossas discussões, entendemos que nos apontamentos feitos pelos professores entrevistados foi possível detectar categorias que se relacionam como elementos de discussão.

Em alguns momentos, encontramos também dificuldades na busca por uma compreensão global de alguns significados. Na busca de interdependências das categorias, fomos buscar o contexto das falas para aproximar do tema em estudo.

Algumas colocações dos entrevistados colocavam como aspectos positivos da prática a relação pessoal, tempo de experiência na profissão, e a realidade escolar onde estavam inseridos.

Ao propor um trabalho que discutisse a relação dos programas de formação continuada da SEE/SP, e os efeitos das capacitações no trabalho e formação professor de Educação Física

da rede pública - nosso intuito foi mostrar a realidade desse quadro na cidade de Sorocaba e o que pensa o professor que está inserido neste contexto, permitindo que ele apresentasse uma análise pessoal nesse estudo.

Diante das falas dos professores participantes da pesquisa foi possível conhecer e repensar a formação continuada nos programas educacionais. Os relatos apontam alguns aspectos que interferem em sua carreira profissional.

A respeito do projeto em estudo, a equipe da CENP elaborou e enviou aos professores, via Diretoria de Ensino, diversos documentos que serviram como propostas teóricas e sugestões práticas para aulas de Educação Física para as séries iniciais do ensino fundamental.

Nesse contexto, a equipe multidisciplinar composta pelos ATPs da Oficina Pedagógica tinha a responsabilidade de contribuir para superação desse momento de implantação da proposta e procurar estabelecer cronograma de encontros e capacitações, bem como deixar a disposição dos professores materiais didáticos pedagógicos e documentos publicados pelo órgão responsável da Secretaria. (SÃO PAULO, 2003)

Na **categoria “As capacitações e os espaços utilizados”**, segundo depoimento dos entrevistados, o período inicial de implantação da nova medida (retorno das aulas com especialista) foi de turbulência, de crise e, em alguns casos, até de certo desespero. Visto que ministrar aulas para as classes de 1ª a 4ª série não era opcional, mas fato para todos que tinham essas aulas em sua jornada de trabalho.

Conforme depoimento dos professores de Educação Física que participaram da pesquisa, os encontros ocorridos em espaços alternativos, fora do ambiente escolar, constituíram oportunidade ímpar de conhecer e compartilhar as mais diferentes dificuldades apontadas durante os encontros. Para eles, a troca de experiência e o trabalho em equipe contribuem muito na busca de alternativas para solução de problemas que surgem durante as aulas.

Referente à **categoria “Descontinuidade e fragmentação dos programas”**, percebemos que, para os professores, tem sido, no decorrer dos anos, descontínuos e nada se desenvolve na rede como uma política articulada em relação à educação continuada dos professores.

Em relação ao recurso metodológico utilizado nos programas, nota-se visivelmente um viés unificador de uma proposta curricular organizada que, diante dos depoimentos, compreendeu uma padronização de trabalho para ser desempenhado pelos docentes. Conforme os relatos, os professores encontraram tudo pronto. Segundo a fala de um dos

entrevistados, uma proposta normatizada, não permitindo novas idéias, limitando a implementação de acordo com os cronogramas estabelecidos pelos órgãos responsáveis.

Entendemos que, para os participantes da pesquisa, as maiores dificuldades encontradas para execução da proposta, estava atrelado ao contexto escolar de cada docente, que encontrava dificuldade no seu ambiente de trabalho, estabelecendo assim, a fragmentação e descontinuidade diante da realidade de sua escola. Caracterizando um programa de formação continuada que dificilmente pode resultar em avanço qualitativo na prática pedagógica. Nas palavras de Alarcão (1998, p.115-116):

Qualquer formação que ignore a experiência e a realidade profissional do professor apresenta-se desprovida de sentido, quase insultosa, pelo que oportunidades de refletir sistematicamente sobre sua própria ação profissional, de se autoconhecer nas suas potencialidades e nos seus limites, de se formar em colaboração com os outros professores, seus colegas, são estratégias de formação a desenvolver.

Para a autora, reverter esse quadro só seria possível com o encaminhamento de uma iniciativa de formação continuada mais próxima à escola e menos prescritiva. Nessa perspectiva, fica evidente que é preciso existir uma articulação direta entre os programas e a prática educativa para que a formação para a docência não se defronte com “pacotes fechados”. (grifo nosso)

Já na **categoria “Os efeitos das capacitações no trabalho docente”**, pudemos constatar que os entrevistados analisam de forma crítica o sistema educacional e apontam as dificuldades que enfrentam com os novos desafios diante de medidas impostas às condições de trabalho e resultados nas propostas, não permitindo condições para executá-las.

Para eles, os projetos que trazem determinantes de uma política educacional relativos aos programas de formação continuada, excluem os professores de tais medidas, reduzindo as decisões a um grupo especialistas responsáveis pela implantação.

Observamos nas entrevistas que os professores muitas vezes certificam-se dos problemas relativos à implantação de programas no conjunto de metas para políticas educacionais e reconhece que as mesmas se mostram desalinhadas com as diferentes realidades escolares.

Vemos que, há limitações encontradas no ambiente escolar e divergências entre os resultados apresentados diante dos documentos impressos distribuídos pela Secretaria como subsídios para proposta curricular que deverá ser executada. Apesar disso, os entrevistados ressaltam a importância dessas publicações para a Educação Física escolar na rede pública de ensino e admitem representar avanços significativos para as práticas pedagógicas.

Com as entrevistas, pudemos constatar que os professores em suas análises admitem existir aspectos positivos na implantação da proposta. Reconhecem, ainda, a possibilidade que os programas proporcionam à formação continuada com os projetos. Os professores expressam o desejo de programas mais consistente e freqüente de cursos de capacitação para docentes que atuam na rede.

Nessa perspectiva, no que diz respeito à formação continuada, parece importante que ocorra, não apenas através de capacitações, cursos e seminários, mas também dentro da própria escola, em espaços que oportunizem o questionamento da prática e a troca de experiências, tendo como base o conhecimento científico e produção de novos conhecimentos.

Para Darido (2002, p.173), as ações sistematizadas de formação continuada no ambiente escolar fazem-se necessária. A autora aponta que, para sua garantia, no caso da Educação Física, “[...] os coordenadores pedagógicos devem merecer atenção especial, pois eles nem sempre têm formação adequada para serem formadores de professores e não costumam receber assessoria adequada para realizar esse tipo de trabalho”.

Na categoria **“Formação contínua do professor na carreira”**, observamos que, em sua maioria, os entrevistados consideram que a capacitação em serviço tem suprido sua formação inicial que consideram como insuficiente para atender todas as pretensões profissionais. Entendem que a etapa da formação inicial, por melhor que tenha sido seu percurso, não foram suficientes para a atuação docente em sala de aula e as reais mudanças que ocorrem no âmbito educacional.

Tardif considera necessário o investimento constante na formação profissional dos docentes.

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consciências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. (TARDIF, 2002, p.249)

Conforme destacamos acima, entendemos que a formação realmente não se encerra na universidade, pois trata-se de um processo de tomada de consciência de suas finalidades profissionais. É preciso que o profissional ultrapasse as barreiras da instituição acadêmica e busque um aperfeiçoamento na sua formação, por meio de vivências no seio do próprio ambiente de trabalho ou outras manifestações institucionais.

Durante as entrevistas, percebemos que não há um caminho pronto para ser seguido quando se trata de formação contínua e carreira profissional. Pelo contrário, aprendemos que os caminhos prontos não existem. A formação do professor exige que ele queira ser e estar na profissão.

Para Garcia (1995, p.70), o processo de formação que é proposto ao professor - e que se desenvolve ao longo de toda sua a carreira - requer a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que eles investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes num processo contínuo. Podemos, então, definir a formação contínua como o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como o profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atividades atuais ou outras novas que possam surgir na sua esfera de atividade.

Vemos que, cada vez mais, se torna evidente a necessidade de investir na formação continuada e esta parece ter sido a alternativa encontrada pelos professores entrevistados para poderem contemplar essa nova perspectiva para a carreira docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho está pautado na longa trajetória profissional e na construção dos saberes adquiridos no exercício da docência na área de Educação Física, no ensino fundamental e médio da Educação Básica, que possibilitou ampliar o campo de investigação no cotidiano escolar. São experiências no campo educacional diante de um processo de formação profissional e pessoal que permitiram posteriormente que pudéssemos fazer parte da equipe técnica da Oficina Pedagógica na Diretoria de Ensino de Sorocaba.

O caminho percorrido na atuação técnica e pedagógica junto aos professores de Educação Física da rede pública estadual deu-nos suporte para que investigássemos as ações dos programas de formação continuada e os questionamentos e inquietações dos docentes a respeito de como os programas estavam relacionados à atuação profissional e à implantação dos referidos programas nas escolas.

A experiência como ATP que, por sua vez, antecedeu ao ingresso no curso de mestrado, impulsionou a investigação sistemática dessa realidade. Isso se deu por meio de entrevista dos sujeitos envolvidos e, posteriormente foram analisados os resultados obtidos, recapitulando os momentos vivenciados nos programas implantados pela SEE/SP num período marcado por mudanças e reformas nesse órgão do governo estadual paulista.

O desenvolvimento desse trabalho deu-nos a oportunidade de conhecer os aspectos relacionados às questões legais e às políticas públicas que emergem os programas e propostas no âmbito educacional. Tivemos contato também com as possíveis interferências e influências dessas ações na carreira profissional docente.

Num primeiro momento, iniciamos com uma investigação voltada às questões que apontam as causas e conseqüências do contexto político e um olhar sobre a construção histórica representada por mudanças e reformas a partir de 1990. Essas mudanças, muitas vezes, sofreram interferências/influências de agentes internacionais atuantes no cenário educacional brasileiro.

Em seguida, buscamos investigar documentos oficiais, publicações e textos com a finalidade de conhecer melhor as obras que analisam o tema “formação continuada” no contexto educacional. Com isso, foi possível ampliar o campo de visão acerca das políticas educacionais delineadas para este estudo.

Com relação ao levantamento documental anteriormente citado, buscamos elucidar os questionamentos e aspectos relevantes aos programas de formação continuada na rede pública

estadual, recorrendo a um amplo acervo de documentos elaborados e publicados pela Secretaria de Estado da Educação. Isso favoreceu uma intensa investigação com leitura específica, atenta e criteriosa, na busca de clarear os pressupostos teóricos por meio de documentos publicados pela CENP, esses dariam o embasamento necessário à proposta da presente pesquisa.

Num terceiro momento, buscamos interpretar as respostas dos professores participantes da pesquisa de campo. Foi utilizada a “análise de conteúdo”, que permitiu delinear os depoimentos dos docentes, relacionados à participação dos sujeitos nos programas de formação continuada da Secretaria da Educação no período de 2002 a 2005.

Nossa intenção foi abrir um espaço de reflexão sobre a carreira profissional docente, particularmente no tocante à formação inicial, como condição de ingresso na profissão, que supúnhamos, não dar conta sozinha da tarefa de formar os professores para o exercício da docência.

A investigação corroborou nossa suposição inicial, ou seja, na opinião dos docentes, efetivamente a formação inicial revela-se como insuficiente para o exercício da profissão. Isso nos permite concluir que se fazem necessárias ações dos órgãos públicos para estimular a formação continuada dos professores como um processo contínuo e não apenas em caráter de “atualização” profissional. Atualização profissional e formação continuada devem ser vistas não como atividades respectivamente suficientes, mas complementares.

Notamos que, na ótica dos professores entrevistados, esse processo contínuo é impactante quando são proporcionados espaços e tempo (horas) para os encontros com seus pares. Os professores entendem que esses momentos são “ricos” e possibilitam-lhes criar estratégias de trabalho mais adequadas e próximas de seu cotidiano. Além disso, os professores consideram ser imprescindível manter esses espaços como forma de ampliar e viabilizar canais de informações junto às escolas e aos órgãos responsáveis pelos programas educacionais para a Educação Básica.

Os dados obtidos permitem-nos concluir que os programas de formação continuada oficiais não podem se limitar apenas à frequência aos cursos – ou aos “pacotes de treinamento e/ou receitas prontas”. A formação continuada deve ser pensada como atividade de reflexão crítica sobre o saber e prática pedagógica, desenvolvida por meio da interação entre os professores participantes e o contexto de atuação profissional de sua atuação.

Diante dos limites do presente estudo, reconhecemos que não se esgotam aqui as discussões iniciadas sobre o recorte temático proposto e que serão necessários novos questionamentos sobre o assunto. As contribuições deixadas por meio dos depoimentos dos

professores de Educação Física diretamente envolvidos neste trabalho, podem ser consideradas como estímulo para outros estudos na área que perpassam a política pública educacional e seus atores.

Vale lembrar que o caminho percorrido nessa investigação não foi linear, mas construído com incertezas e muitas inquietações. Isso, no que se refere à fundamentação de um conceito ampliado sobre os programas de formação continuada para os docentes que atuam na escola pública, aproxima-nos mais de um novo ponto de partida do que necessariamente de um ponto de chegada.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, p. 99-122, 1998.

ALMEIDA, Maria I. **Formação contínua de professores**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: Secretaria de Educação à Distância, 2006. Acesso internet em: 10 abr.2008.

ALVES, Maria Leila. A política de capacitação SEE/FDE. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.36, p.57-64, dez. 1995.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, p. 55-70, 2001. Série prática pedagógica.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. MOREIRA, Antonio F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, p.131-164,1999. Coleção Magistério.

_____. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?.In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, p. 41-74, 2007.

AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

AYOUB, Eliana; BRASILEIRO, Livia T.; MARCASSA, Luciana. Educação Física Escolar: contribuições para uma mudança curricular. In: BITTENCOURT, Agueda B.; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M. **Estudos, pensamento e criação**. Campinas: Gráfica FÉ. Unicamp, v.3. 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 3.ed. 2004.

BORGES, Abel S. Análise da formação continuada dos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, p. 39-61, 2000. Coleção Magistério.

BRACHT, Valter. A construção das teorias pedagógicas da Educação Física. In: SOARES, Carmen L. Corpo e Educação. **Educação e Sociedade**. Campinas: n. 48, p. 69-88, 1999.

BRACHT, Valter. et al. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de ciência do esporte**. Campinas. Autores Associados, v.23, n.2, p. 9-30, jan. 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. **Relatórios de acompanhamento do trabalho nas classes do ensino fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: CENPEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura, 1999^a.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental**. Referenciais para formação de Professores. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura, 1999b.

_____. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura, 1999c.

CHALITA, Gabriel Benedito Isaac. Formação continuada de professores. **Jornal da Tarde**. São Paulo, cad. 3, p.7, 12 nov. 2005. Entrevista. Disponível em: <http://www.jornaldatarde.com.br>. Acesso em: 13 nov. 2007.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação continuada e estratégias de mudanças. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 139-158,1995.

CHRISTOV, Luiza H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. **O coordenador Pedagógico e a educação continuada**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSES, Maria Aparecida A. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.36, p.95-111, dez. 1995. .

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria. Afonso A.; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n.68, p.202-219, dez 1999. Ed. Especial.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia De.; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, p. 75-124, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CUNHA, Luiz A. As agências Financeiras Internacionais e a Reforma Brasileira do Ensino Técnico: A Crítica da Crítica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília, DF: Plano Editora, p. 103-134, 2002.

DARIDO, Suraya C. Educação Física. In: Ministério de Educação e Cultura. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Brasília, DF: SEMTEC, p. 139-178, 2002.

_____. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2003.

DESTRO, Martha R. P. Educação Continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n.68, p.57-64, dez. 1995. Ed. Especial.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004. Coleção Formação de Professores.

FERRETTI, Celso. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter E. (Org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, p. 55-82, 1989.

FUSARI, José C. **A Educação do educador em Serviço: o treinamento de professores em questão**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, São Paulo: PUC, p. 157, 1984.

_____. Tendências históricas do treinamento em educação. In: Recursos humanos para a educação. **Revista Idéias**, São Paulo, n. 3, p. 24-26, 1988. Disponível em: <<http://cmariocovas.sp.gov.br/edc>. Acessado em: 22 mar. de 2007b.

_____. Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores: preocupações a serem consideradas. In: BICUDO, Maria Aparecida V.; SILVA JR., Celestino Alves. **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada**. São Paulo: Editora UNESP, p. 31-56, 1997.

_____. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. **Ministério da Educação e Cultura**. Brasília, DF: Secretaria de Educação à Distância, 2006. Disponível em: www.tvbrasil.com.br. Acesso internet em: 05 abr.2007a.

FUSARI, José C.; RIOS, Terezinha A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n.68, p.57-64, dez. 1995. Ed. Especial.

GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 51-76,1995.

GIMENO SACRISTÃN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.) **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, p. 63-92, 1991.

GIMENO SACRISTÃN, José. Âmbitos do plano. In: GIMENO SACRISTÃN, Jose; PEREZ GOMEZ, Angel L. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artemed, 1999.

GORGEN, Pedro L. Ética e cidadania.. **Revista de Estudos de educação**. Sorocaba, SP: Quaestio - Universidade de Sorocaba, v.9, n.1, p.11-18, maio 2007.

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de professores, Saberes, Identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

GÚNTHER, Maria C.; MOLINA NETO, Vicente. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de porto alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista paulista de educação física**, São Paulo, n.14, v.01, p. 85-91, jan./jun. 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. A formação do professorado e a investigação sobre à aprendizagem dos docentes. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVINOS, Augusto N. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: UFRGS/ Sulina, 2004.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, p. 31-62, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia Z. Ensino Médio: novos desafios. In: _____. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3.ed. São Paulo: Cortez, p. 11-90, 2002.

KULLOK, Maisa G. B. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió: EDUFAL, 2000.

LIMA, José M. **Educação Física no Ciclo Básico**: o jogo como proposta de conteúdo. 1995. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 1995.

LIPPI, Bruno G; LIMA, Jose M.. Professor de Educação Física: a política educacional estadual paulista. **Revista Motriz**, Rio Claro: vol. 12 n3 p. 249-261, set/dez2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

MARINS, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: _____. (Org.). **Educação continuada**: reflexões, alternativas. Campinas: Papyrus, p. 13-20, 2000. Coleção Magistério.

MINAYO, Maria Cecília. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, p. 9-30, 1994.

MIRANDA, Marília G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**, Campinas: Papyrus, p. 129-143, 2001.

MOLINA, Rosane M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVINOS, Augusto N. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: UFRGS/ Sulina, p. 95-105, 2004.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVINOS, Augusto N. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: UFRGS/ Sulina, p. 107-141, 2004.

MURAT, Cláudio Pereira. **Educação Física no ensino fundamental**: uma experiência com base na Educação Física plural. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVINOS, Augusto N. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: UFRGS/ Sulina, p. 61-94, 2004.

NÓVOA, Antonio, Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2 ed, p. 15-34, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2.ed.Lisboa: Dom Quixote, p. 93-114, 1995.

PLACCO, Vera M. N. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza H. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, p. 25-32, 2006.

PORTO, Yeda da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda J. (Org.). **Educação continuada**: reflexões, alternativas. Campinas: Papirus, p. 11-38, 2000.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação do professor: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 35-50, 1995.

RESENDE, Lúcia M. G. Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada dos docentes. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28. 2005, Caxambu, MG. **40 anos de pós-graduação em educação no Brasil**: produção de conhecimentos, poderes e práticas. Rio de Janeiro: ANPED, 2005. GT - Formação de professores.

RIBEIRO, Klinger E. Formação continuada de professores: o contexto da escola pública. **Ministério de Educação e Cultura**. Secretaria de Educação à Distância – Brasília, DF: 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

ROMANATTO, Mauro C. Educação continuada no ensino de matemática. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada**: reflexões, alternativas. Campinas, SP: Papirus, p. 145-160, 2000.

SHIROMA; Eneida O.; MORAES, Maria C. M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 444/85**. 1985. <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acessado em: 13 nov. 2006.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE nº. 19**. As aulas de Educação Física no ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: 1987. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/19_87.htm>. Acesso em: 23 janeiro 2008b

_____. Secretaria da Educação. **Ciclo Básico em jornada única**: uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1990a.

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. **Resolução SE 121** de 12 jun 1990b. <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acessado em: 15 fev 2007a

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. **Resolução SE 102** de 11 maio 1999c. <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acessado em: 15 fev 2007b

_____. Formação em serviço – **Guia de apoio às ações do Secretário da Educação**. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 2000. <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acessado em: 27 ago. 2007c

_____. Secretaria da Educação. **Órgãos centrais e diretorias de ensino**. São Paulo, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 2002a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acessado em: 03 jun. 2007.

_____. Secretaria de Educação. **Resolução SE nº. 184**. Das atividades de Educação Artística e Educação Física nas séries do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, São Paulo: 2002b. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acessado em: 08 abr. 2007.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE 173**. 2002c. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. www.educacao.sp.gov.br. Acesso em 03 jun. 2008.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para Educação Física escolar**. Versão Preliminar. São Paulo: 2002d. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em 12 fev. 2008^a.

_____. Secretaria da Educação. Política educacional. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Projeto e programas Teia do Saber**. São Paulo: 2003. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em 12 fev. 2008b.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE 12**. 2005. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. www.educacao.sp.gov.br. Acesso em 09 abr. 2007.

_____. Secretaria da Educação. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394/1996. 2006. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Organização de Leslie Maria José da Silva Rama. Acesso em 16 out. 2007.

_____. **Fixa normas sobre a implantação do Ensino Fundamental de 09 anos no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo**. Conselho Estadual Educação de São Paulo, 2006. Resolução SE de 08 dez. 2006, publicada em 09 dez. 2006. Seção I Páginas 18-19 <<http://www.legislação.edunet.sp.br>>. Acessado em: 20 mai. 2008a.

SILVA, Clarete Paranhos da. Formação continuada: o que se faz e o que há por fazer. FÓRUM PERMANENTE DE DESAFIOS DO MAGISTÉRIO, 2., 2007, Campinas, SP. **A escola e a formação continuada do professor**. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

SILVA, Maria A. da **Políticas para educação pública**: a intervenção das instituições nacionais. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, SP: dez. 1999. 327f.

SOARES, Maria. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 5.ed. São Paulo: Cortez, p. 15-40, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOMMASI, Livia. De. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 5.ed. São Paulo: Cortez, p. 195-228, 2007.

TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, p.125-194 2007.

TRIVINÔS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: 4.ed. Atlas, 1994.

VEIGA, Ilma P. A. **Educação básica e educação superior**. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. Profissionalização docente. In: II Colóquio - **Formação de Educadores**: ressignificar a profissão docente, 2006, Salvador - BA. Programa de Educação Continuada - Universidade do Estado da Bahia, v. 1, p.12-18, realizado: 15-17 maio 2006.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: A formação continuada de professores de Educação Física da Diretoria de Ensino de Sorocaba: um estudo de caso

Eu, _____,

email _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e

esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade da pesquisadora Prof^a Edna Alcantara Murat e Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen, membros do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação da Universidade de Sorocaba - UNISO.

Assinando este Termo, estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é investigar a formação continuada dos professores de Educação Física da rede pública estadual no município de Sorocaba (SP);
2. Minha participação na pesquisa envolve exclusivamente: o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como da Ficha Diagnóstica e Entrevista Semi-Estruturada;
3. Não haverá prejuízos físicos e morais para minha pessoa, e estou participando fora do meu ambiente de trabalho;
4. Estou livre para não aceitar a participar desta pesquisa, podendo apenas não preencher os questionários;
5. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo (nome fictício) e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do estudo supracitado, incluindo a publicação em literatura especializada;
6. Se julgar necessário, poderei entrar em contato com o responsável pela pesquisa, Prof^a Edna Alcântara Murat, pelo telefone 9127-4555 ou email ea.murat@uol.com.br.
7. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir consciente e livremente sobre minha participação na referida pesquisa;

Sorocaba, ____ de _____ de 2008.

Professor voluntário

Prof^a Edna Alcantara Murat
Aluna do Mestrado em Educação da UNISO

FICHA DIAGNÓSTICA

NOME : (opcional).....

ANO DE FORMAÇÃO:.....

INSTITUIÇÃO ONDE SE FORMOU:.....

CIDADE.....

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO - (LATO-SENSO)

TEMA:.....

INSTITUIÇÃO:.....

CONCLUÍDO () EM ANDAMENTO ().

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – (STRICTU SENSO)

TEMA:.....

INSTITUIÇÃO.....

CONCLUÍDO (). EM ANDAMENTO ().

OUTROS CURSOS - (NÍVEL SUPERIOR).....

INSTITUIÇÃO:.....

CONCLUÍDO (). EM ANDAMENTO ().

TEMPO NO MAGISTÉRIO.....

SITUAÇÃO FUNCIONAL: ().EFETIVO ().ACT ().ESTÁVEL

Nº DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS EM QUE LECIONA.. ().

OUTRAS ESCOLAS EM QUE LECIONA: PÚBLICAS OU PARTICULARES

1.....

2.....

3.....

4.....

QUESTIONÁRIO PRELIMINAR

Atenção: se o espaço disponível para resposta não for suficiente, utilizar o verso da folha.

- 1) Os documentos elaborados pela SEE/CENP (proposta curricular) têm contribuído como subsídio para sua prática pedagógica?
Resposta:.....
.....
- 2) Como você avalia os programas de formação continuada da rede pública estadual das quais participou nos últimos dez anos? Foram pertinentes, atuais, etc.
Resposta:.....
.....
- 3) A escola em que você atuava no período de 2002 a 2005, proporcionou condições básicas de material, equipamentos e ambiente favorável de participação juntos aos colegas professores da escola, permitindo assim, que a atividade elaborada nos encontros de capacitações tornasse possível a proposta de formação continuada?
Resposta:.....
.....
- 4) No período de 2003 a 2005 a Oficina Pedagógica realizou, sob a coordenação da ATP, 03 (três) grandes eventos a “Mostra de Educação Física escolar de 1ª a 4ª série” como processo de avaliação e acompanhamento de projeto junto às escolas. De quais edições você participou?
() 1ª - 2003 () 2ª - 2004 () 3ª - 2005 () Nenhuma
- 5) As atividades desenvolvidas na Oficina Pedagógica foram favoráveis à sua formação profissional, enquanto proposta de formação continuada em serviço? As orientações recebidas contribuíram para melhorar o seu trabalho na escola?
Resposta:.....
.....
- 6) No período de 2002 a 2005 a proposta curricular para 1ª a 4ª série do ensino fundamental foram proporcionadas capacitações mensais na Oficina Pedagógica. Quanto à sua participação nesses encontros a porcentagem de convocações aproxima de: () 100% () 50% () 25% () não chegou 10%.
- 7) Os programas de formação continuada da SEE/SP sofrem constantes mudanças e inovações. Você participa constantemente das capacitações? Percebe como este processo ocorre?
Comente:.....
.....
- 8) Você tem alguma observação (crítica ou não) que gostaria de fazer a respeito dos programas de formação continuada implantados pela SEE/SP?
Resposta:.....
.....

	UNIDADES DE REGISTRO
UR 01	<i>[...] as capacitações na verdade é o que nos ensinou a trabalhar (...), supriu a necessidade que a faculdade deixou a desejar (...) foi muito bom. Na Diretoria nós começamos a ver que para realizar um bom trabalho precisamos nos organizar [...]</i>
UR 02	<i>[...] eu participei em Serra Negra Lembro-me de algumas nas escolas da rede.. SEST/SENAT , o Go Tani e não sei se é o caso,as Mostras de final de ano que deixou boas lembranças, sempre gostei dos espaços alternativos [...]</i>
UR 03	<i>[...] as convocações que eu participei (...) foram sempre no horário de trabalho... não vejo outra forma melhor (...)o processo de escolha deixava há desejar, pois, a direção determinava que cada dia era um professor que iria na OT (...) a justificativa: para a escola não ficar “descoberta”. ...acontecia assim (...) um dia era convocado (escolhido) um professor, em outro dia outro, as vezes, sempre o mesmo.</i>
UR 04	<i>[...] concordo. (...) eu acho que tem governo que segue o pensamento do outro e tem uns que não se importam. São descontinuas mesmo. Foge da realidade.... na minha opinião, nada muda, não tem seqüência [...]</i>
UR 05	<i>[...] eu acho que a mudança de governo e de Secretario é a causa de toda essa interrupção de trabalho (...) somos os principais alvos, os primeiro a serem atingidos (...) quando a proposta começa a engrenar, muda o Secretario aí é o caus! (...) os projetos nem chegam a concretizar (...) “Daí novas propostas”, e começa tudo de novo. A implantação das propostas que eles falam atual “quentinha” desconsidera as anteriores, que estávamos trabalhando mesmo que o resultado seja positivo (...) eu acho que desconsiderou as realidades da escola (...) pois, sabia que teria um tempo real de permanência como projeto nas nossas mãos [...]</i>
UR 06	<i>[...] em relação aos roteiros e portfólios foram positivos de um lado (...) mais, muito trabalhoso (...) creio, que exigiu uma dedicação de tempo que não temos e troca de experiência, eu sentia que era um acompanhamento necessário (...) e também entendia como “retaguarda” da proposta [...]</i>
UR 07	<i>[...] pontos mais positivos, trabalhar em equipe.....pois as atividades sempre eram desenvolvidas em grupo....que maravilha!</i>
UR 08	<i>[...] Negativos, ah... a falta de espaço físico, falta de material, a falta de apoio da direção, e também da coordenação(...) a elaboração do portfólio era muito desgastante [...]</i>
UR 09	<i>[...] vejo, que tudo estava pronto e não permitia novas idéias (...) as unidades temáticas estavam divididas por período (...) não permitia envolver novas temáticas, a não ser as contempladas no programa (...) isso era muito negativo, pois para mim era uma aula dirigida [...]</i>
UR 10	<i>[...] estimulou muito minha formação (...) a partir de alguns encontros, comecei a olhar com outros olhos (...) busquei me preparar melhor (...) para começar a ver sentido no que eu estava fazendo, demorou muito (...) fui pesquisar a realidade da escola [...]</i>
UR 11	<i>[...] o que mais me motivou na profissão foi o trabalho em equipe, bem, eu creio que a maior dificuldade que a gente tem (...) é que a Educação Física não tem sido reconhecida na escola (...) que pena!</i>
UR 12	<i>[...] as capacitações, eram o “fôlego” que esperávamos....eu confesso: fico esperando ser chamada [...]</i>
UR 13	<i>[...] acho, que o fato de ir até a oficina nas capacitações para encontrar com os colegas, conversar sobre o que estavam conseguindo fazer, era muito válido.</i>
UR 14	<i>[...] aconteceram várias capacitações na Oficina Pedagógica, em algumas escolas da rede, locais cedidos pelas parcerias com SESt/SENAT e SESI (...) mas, sempre no horário de serviço [...]</i>
UR 15	<i>[...] sempre foram através de convocações oficiais pela Diretoria de Ensino [...]</i>
	<i>[...] concordo totalmente, Infelizmente a preocupação ainda é com a política do momento (...) não retornam com soluções (...) não tem continuação os projetos</i>

UR 16	<i>(...) na minha opinião são programas descontínuos e fragmentados, muda o Secretário, pode esperar, e, vem mais mudanças [...]</i>
UR 17	<i>[...] eu acho que é mais ou menos assim (...) se o político que está entrando não é o “pai da idéia” (...) e ele acha que deve acabar com a aquela em vigência (...) e cria uma outra “com sua marca”.</i>
UR 18	<i>[...] as reformas começam pelo telhado e não pela base, (...) eu acho, que a realidade de cada escola é individual (...) que os resultados serão os mesmos para todas as escolas [...]</i>
UR 19	<i>[...] infelizmente a realidade não é essa, a escola de periferia não pode receber o mesmo tratamento que uma escola central (...) certo, condições da população é um referencial para o trabalho do professor na sala de aula.</i>
UR 20	<i>[...] na condição de executores, a gente apenas reproduz as seqüências de ‘programas de aula’ (...) que alguns colegas chegaram a chamar de ‘pacotes de aulas visando apenas implantar programas que estão na pauta (...) isto causa o desconforto e sentimento de incapacidade de execução da proposta [...]</i>
UR 21	<i>[...] bom, eu acho, que, referente à implantação do projeto de 1ª a 4ª em 2003, na minha opinião, era muito necessária, (...) uma vez que o retorno das aulas de Educação Física nas séries iniciais, era uma reivindicação dos professores, quando perdemos as aulas do ciclo básico....</i>
UR 22	<i>[...] com os encontros mensais, dava para transformar a teoria em prática. (...) aproveitei bastante, aprendi muito, foi muito interessante os encontros e as trocas de experiências entre os colegas [...]</i>
UR 23	<i>[...] era uma quantidade enorme de material para ser providenciado para o próximo encontro por exemplo, fazer registros individual das aulas, registro individual dos aluno, classe numerosa (...) montar portfólio era muito bom, mas difícil.....Ufa!. (...) sem contar o número de horas de trabalho semanal (...) um detalhe, a necessidade de número elevado de horas, é uma questão de baixo salário (...) acho que também a falta de material didático [...]</i>
UR 24	<i>[...] gostaria de salienta, que, a proposta veio pronta (enlatada), mas quero deixar meu depoimento, que na minha opinião, a Educação Física abrange muito mais do que a proposta apresentou (...) acredito que existem outros métodos (...) outras formas de trabalhar [...]</i>
UR 25	<i>[...] eu gostei da experiência que tive com estas capacitações, pra mim foi importante (...) se melhorou a minha prática? (...) sim e muito (...) principalmente com a troca de experiência entre os colegas (...) pois, o acompanhamento do dia-a dia do professor é gratificante [...]</i>
UR 26	<i>[...] muitos profissionais que não tem um perfil ou afinidade com esta faixa etária não deveria pegar essas aulas.</i>
UR 27	<i>[...] passou a ser um transtorno com tantas classes para trabalhar, inclusive com outros segmentos, como: 5ª 8ª; ensino médio e às vezes com turmas de treinamento. Acho que o processo todo fica a desejar [...]</i>
UR 28	<i>[...] Infelizmente, a maior dificuldade é o tempo disponível para executar todo esse trabalho (retorno) que é solicitado como acompanhamento do projeto pela Oficina Pedagógica. Volume grande de papeis, a falta de material, o espaço físico também não ajudava (...) às vezes precário...número de alunos muito grande na classe, complicava [...]</i>
UR 29	<i>[...] tudo refletia o que acontecia na escola, a direção nem sempre sabia o que estava acontecendo (...) só sentiam nossa falta, quando a classe ficava sem aula porque nós estávamos em convocação (...) na verdade eles não faziam idéia do que era a proposta nem de 1ª a 4ª e nem das outras [...]</i>
UR 30	<i>[...] acho que ao determinar um projeto a ser implantado, não pode existir um distanciamento de outro que já existe, (...) as informações vão sendo somatizadas (...) essa fragmentação acontece de forma freqüente (...) são os cronogramas estabelecidos da Secretaria que não viabilizam uma seqüência de encontros (...) no meu entender, fica evidente a fragmentação dos projetos e descontinuidade das propostas (...) quem sofre com tudo isso, são os</i>

	<i>professores e os alunos [...]</i>
UR 31	<i>[...] muitos professores ficam esperando a convocação da Diretoria para adquirir conhecimento novo (...) não buscam alternativa [...]</i>
UR 32	<i>[...] encontro de troca de experiência (...) espaço para grupos de estudos, acho, que é um intercâmbio (...) “troca de figurinha”- desabafo!</i>
UR 33	<i>[...] vejo, que para muitos professores da rede, as capacitações são as únicas oportunidades de formação continuada [...]</i>
UR 34	<i>[...] mas sei que para melhorar o meu trabalho profissional, preciso buscar novos conhecimentos [...]</i>
UR 35	<i>[...] a equipe responsável pela implantação do projeto é quem vai dizer até quando teremos encontros e acompanhamento do trabalho, a Oficina também cumpre determinações [...]</i>
UR 36	<i>[...] bem, eu acredito que somente através de convocação por ofício em horário de trabalho, (...) desconheço outra forma (...) que eu recorde, as reuniões foram mensais, sempre em horário de serviço [...]</i>
UR 37	<i>[...] foram vários: na Oficina Pedagógica, algumas vezes em escolas com alunos (...) e, eu me recorde de um encontro regional entre várias Diretorias (...) este foi realizados em dois finais de semana, aqui em Sorocaba, melhor dizendo, foi um curso com a equipe do professor GoTani da USP, muito bom! (...) por não ser no horário de trabalho, recebemos certificados de participação (...) [você se recorda de algum outro espaço?] sim, de algumas parcerias como: SESI; SEST/SENAT; [...]</i>
UR 38	<i>...acredito que, as capacitações fazem parte do nosso trabalho junto a escola, é uma forma de acompanhar o processo de implantação das propostas.....forma de avaliar o que está dando certo e o que não está...</i>
UR 39	<i>[...] vejo, que um dos motivos é a troca de vivências, e com isso o grupo se fortalece (...) sinto que para muitos professores o motivo de sair da rotina já é bastante válido [...]</i>
UR 40	<i>[...] concordo. Fica muito evidente que a cada troca de governo, muda-se tudo (...) parece que ninguém estava fazendo nada, talvez a troca constante de projetos, eu diria: precisa mostrar coisas novas, com isso ocorre a “quebra de projeto” (...) vejo, que quem está a frente das decisões, não busca outros caminhos (...) outras formas (...) sim, encerrar o que o outro fez ou idealizou [...]</i>
UR 41	<i>[...] foram bastante positivos (...) a proposta elencou alguns encontros que foram importantes para aproximação do grupo. [quais?] ...os encontros constantes proporcionaram um retaguarda, uma acolhida isto acarretou na aceitação do projeto e organização das dinâmicas da aula de forma sistematizada [...]</i>
UR 42	<i>[...] lembro-me que tentamos formar um grupo de estudos, mas, não foi possível nesse período criar este espaço (...) sei que um dos motivos foi por falta de tempo (horas) e um local ideal para os encontros (...) acredito que o fato de despertar o interesse para os estudos, foi fundamental e a troca de experiência nos encontros de capacitação, busca de novas formas de trabalho [...]</i>
UR 43	<i>[...] ajudou a pensar as propostas de forma mais crítica, mais reflexiva (...) buscava despertar em nós questionamentos sobre outras formas de desenvolver as práticas pedagógicas, outros olhares. Vejo que os documentos da Secretaria não suprem as necessidades do professor como subsídios de trabalho (...) devemos buscar outras estratégias de ensino.</i>
UR 44	<i>[...] acredito, que a falta de espaço físico, falta de material, falta de apoio da direção no acompanhamento da proposta, enfim, investir na infra-estrutura da proposta (...) vejo que muitos colegas reclamavam que não tinham nada para trabalhar, nem o mínimo de recurso para montar o portfólio [...]</i>
UR 45	<i>[...] ajudou a acordar (...) trouxe uma nova visão, com isso, as inquietações provocavam novas buscas (...) para mim um grande desafio, comecei a comprar mais livros, participei como aluno especial em um curso de mestrado em uma Universidade (...)fui buscar novos caminhos,e com isso, conhecer que não existe uma única forma do saber-fazer na Educação Física. Novos olhares. (...) as</i>

	<i>dificuldades encontradas no decorrer do trabalho, serviu de estímulo para não ocorrer o distanciamento de uma formação que necessita de constantes mudanças, pois, socializávamos muito as dúvidas e inquietações [...]</i>
UR 46	<i>[...] convocação através de ofício da dirigente...foi na Oficina Pedagogia, nas escolas, no SEST/SENAT (...) lembro-me de um OT realizada na escola que eu lecionava, foi muito gratificante (...) e me recordo de um curso de final de semana da “turma do Go Tani” [...]</i>
UR 47	<i>[...] muito bom! (...) principalmente, pelas trocas de experiência, o encontro com os colegas que são muito bacana (...) nós precisamos sair da escola para respirar novos ares, um injeção de ânimo, eu mesma sei que quando volto para escola, volto diferente, acho que (...) não sei se é o correto (...) mais capacitada, mais preparada [...]</i>
UR 48	<i>[...] Concordo, concordo mesmo. (...) é uma vergonha, mas quando muda o governo ou secretário, muda tudo, muda tudo mesmo (...) parece que a gente não fez nada. Na realidade, estamos com proposta igual para realidades diferentes (...) a proposta vem pronta! (...) parece que eles desconhecem a realidade da rede pública [...]</i>
UR 49	<i>[...] para mim, no projeto tinha coisas que eu não vi na Faculdade, o curso não contemplou este tipo de trabalho. (...) mesmo não tendo mais acompanhamento com capacitações, até hoje eu utilizo o aprendizado e o material fornecido, tem sido muito rico (...) aprendi a trabalhar com unidade temática [...]</i>
UR 50	<i>[...] muito negativo, foi a falta de espaço para trabalhar, falta de material, (...) eu sentia muita falta de apoio da direção e coordenação da escola no meu trabalho, houve também, uma cobrança muito grande de roteiros e registros de aulas e dos aluno (...).nossa! a montagem de portfólio, foi difícil (...) as Mostras de final de ano (...) naquele momento, ficava muito evidente o descaso da direção da escola, que não nos acompanhavam nesse momento de avaliação e socialização do trabalho [...]</i>
UR 51	<i>[...] não foi fácil não, principalmente com a carga horária no máximo, que você sabe, nós precisamos pegar às 40 horas semanais e na maioria das vezes em mais de uma escola, chegando até em alguns casos três escolas, eu não conseguia cumprir os prazos, ficava meio atrapalhada com tanta coisa. (...) classes numerosas e recurso financeiro para novos horizontes na profissão (...) tudo muito difícil.</i>
UR 52	<i>[...] o que valia a pena é que o nosso grupo era muito unido, e isso valia a pena! (...) sabe, aquele ditado: na teoria uma coisa na prática é outra, algumas vezes era isso que comentávamos [...]</i>
UR 53	<i>[...] uma coisa que não posso deixar de falar e que foi muito marcante, foram as Mostras de final de ano, que maravilha! (...).sim ajudou em muito (...) na busca de leituras, de cursos, e também, mais responsabilidade com o trabalho junto aos alunos.</i>
UR 54	<i>[...] as capacitações foram fundamentais para o trabalho e incentivo na carreira docente, sim, muito. Acredito que muitos como eu, ficam esperando ser chamados para participar das capacitações, parece ser a única forma possível [...]</i>
UR 55	<i>[...] vejo que para mim e com relação ao meu trabalho na escola, a Educação Física tem seu caráter próprio no ambiente escolar, por isso me sinto presente na escola, no convívio com os professores de outras áreas (...) sempre busco o meu caminho, meu espaço!</i>
UR 56	<i>[...] quase todas que participei, foram sempre na oficina em horário de trabalho e algumas vezes em outros lugares, como no SEST/SENAT onde aconteceram vários encontros. (...) participei, nas escolas com alunos algumas vezes, (...) sobre esta capacitação com a presença dos alunos, tenho um depoimento: ‘foi muito interessante realizar as atividades que elaborávamos imediatamente com os alunos, foi uma das experiências mais gratificantes que realizamos com este projeto [...].</i>

UR 57	<i>[...] eu participei também de um encontro estadual de Educação Física e Arte na Cidade de Serra Negra. Neste encontro fui convidada a apresentar um projeto que desenvolvi com os alunos de 1ª a 4ª com ginástica geral.</i>
UR 60	<i>[...] e como consequência um aumento no repertório de práticas e sem contar, na ajuda da auto-estima, (...) as capacitações como troca de experiências sempre irão proporcionar mais confiança para alcançar os desafios no direcionamento do trabalho e de novas oportunidades [...]</i>
UR 61	<i>[...] é lógico que concordo isso é o que penso! As propostas foram descontínuas sempre (...) sei que o direcionamento das propostas de formação continuada foi para o projeto das séries iniciais, de 1ª a 4ª, foi sim, um “pacote novo” de programa, e vamos lá!</i>
UR 62	<i>[...] é bom lembrar, que embora tudo isso cause um desconforto, mas, o retorno das aulas de Educação Física nas séries iniciais já estava em tempo de retornar, (...) era uma reivindicação dos professores especialista, que deixaram essas aulas por mudança de Secretário, (...) precisaríamos justificar o retorno com propostas convincentes, não era hora de brincar!</i>
UR 63	<i>[...] eu acho, que aqueles três anos foram muito marcantes para todo o grupo da nossa Diretoria, (...) fomos presentes, apesar das dificuldades no meio do caminho, que até então estava caminhando com dificuldade, mais os encontros nos fortaleciam [...]</i>
UR 64	<i>[...] outro fator, é que os encontros eram mensais, existia um crescimento em conjunto com as trocas de experiências e vivências em grupo, chegávamos até a dizer que era o momento do “gás” [...]</i>
UR 65	<i>[...] acho muito importante, (...) um dos fatores mais marcantes para apontar era a socialização nas capacitações e busca de possibilidades do saber-fazer e acontecer da proposta (...) novas experiências para as práticas de aula, (...) uma busca constante de novas estratégias de ensino e é claro, uma contribuição para a formação continuada de forma direta [...]</i>
UR 66	<i>[...] mesmo diante de algumas dificuldades que estavam presentes nas nossas escolas, (...) quando conseguíamos algo, é por que não desistíamos de solicitar, era no cansaço, (...) o que foi legal, é que apesar das dificuldades, o grupo buscava superar as dificuldades e não deixava se abater, (...) cada vez as Mostras de final de ano ficavam melhores nossos encontros mais calorosos, (...) Tirávamos ‘água de pedra’ foi um avanço, muito marcante, (...) inesquecível!</i>
UR 67	<i>[...] acho que a falta de material, também os espaço físico deixam a desejar, a quantidades de documentos e registros que deveríamos providenciar mensalmente nas devolutivas das capacitações, (...) muitas vezes a direção não dava muito apoio, e até a coordenação desviava um pouco a atenção [...]</i>
UR 68	<i>[...] contribui muito na minha formação, principalmente porque a Faculdade não atendeu as minhas expectativas para essa faixa etária, (...) no começo, sentia-me desatualizada, (...) o programa estimulou sim minha autonomia na busca de formação continuada, (...) hoje, com mais seriedade [...]</i>
UR 69	<i>[...] mas foi bom, (...) eu acabei assumindo um compromisso maior com meus estudos, novas leituras, a partir desse período, busquei um outro curso de licenciatura em Arte, que já conclui e também, uma especialização, foi um “chá “ de ânimo [...]</i>
UR 70	<i>[...] deixo no meu depoimento, que vejo como essencial as capacitações como momento de troca de experiência e crescimento pessoal e em grupo [...]</i>
UR 71	<i>[...] se faz necessário programar uma série de capacitações por área de conhecimento, para aproximar o professor do que está em andamento [...]</i>

ENTREVISTAS

ENTREVISTA – PROFESSOR 1

Entrevistador Pergunta: *Em sua opinião, como surgiram esses espaços de formação continuada? Quais foram esses espaços?*

Professor 1 responde:

“...as capacitações na verdade é o que nos ensinou a trabalhar. Aqui na Diretoria de Sorocaba, supriu a necessidade que a faculdade deixou a desejar. Eu participei em Serra Negra, foi muito bom. Na Diretoria nós começamos a ver que para realizar um bom trabalho precisamos nos organizar... saía da rotina..... Acho que as capacitações poderiam ser em número maior de vezes.... Na verdade eu não consigo lembrar... Me dê um tempo.... Lembro-me de algumas nas escolas da rede.... SEST/SENAT , o Go Tani e não sei se é o casoas Mostras de final de ano que deixou boas lembranças... sempre gostei dos espaços alternativos.. quanto as convocaçõesas convocações que eu participei....foram sempre no horário de trabalho... não vejo outra forma melhor ... então falando nisso.... o processo de escolha deixava há desejar.... a direção determinava que cada dia era um professor que iria na OT... a justificativa: para a escola não ficar “descoberta”. ...acontecia assim....um dia era convocado (escolhido) um professor,em outro dia outro. ...as vezes, sempre o mesmo. Bem, eu sentia-me prejudicada por não ser efetiva.... pois o primeiro critério da direção....era o efetivo... e o segundo critério quem tinha maior número de aula naquela escola, vê se pode um negocio desse!!!!....”

Entrevistador Pergunta: *Alguns autores apontam que os programas de formação continuada da SEE/SP são descontínuos, fragmentados e deixam para segundo plano as condições reais de trabalho nas escolas. Qual a sua opinião?*

Professor 1 responde:

“...concordo...eu acho que tem governo que segue o pensamento do outro e tem uns que não se importam... ..São descontínuas mesmo. Foge da realidade.... na minha opinião...nada muda...não tem seqüência... eu acho que a mudança de governo e de Secretario é a causa de toda essa interrupção de trabalho.....a maior dificuldade para nós professores trabalharmos na escola e o descaso.....somos os principais alvos....os primeiro a serem atingidos..... quando a proposta começa a engrenar, muda o Secretario aí é o caos! ...os projetos nem chegam a concretizar..... “Daí novas propostas”....e começa tudo de novo..uma das maiores dificuldades... é que a proposta é única para todas as escolas...isso não permite traçar um planejamento seqüencial e sim “vive o momento”....foge bastante da nossa realidade.... a implantação das propostas que eles falam atual “quentinha” desconsidera as anteriores ... que estávamos trabalhando... mesmo que o resultado seja positivo....a gente vai fazendo as coisas, sem saber até aonde vai...na época que nós estávamos trabalhando e você ATP...parecia que sabíamos que muita coisa na prática não funciona.....mas mesmo assim.....nessa época a coisa engrenou, eu engrenei.... foi muito bom para o grupo de professores....aí de repente muda tudo, e faz dois anos que não tem mais nada....acho, que é um processo que não acaba, e nós temos que conviver com isso.....A gente trabalha mesmo sem o mínimo de condição,....essa pergunta diverge de uma escola para outra..... “

Entrevistador Pergunta: *Em sua opinião, quais foram os efeitos das capacitações para a sua prática pedagógica na escola?*

Professor 1 responde:

“...resistência por ser “única” para todos....eu acho que desconsiderou as realidades da escola...em relação aos roteiros e portfólios foram positivos de um lado..... mais muito trabalhoso.....cabe uma observação: parece que fazia parte da nossa vida.... creio que exigiu uma dedicação de tempo que não temos....as vezes penso que estão brincando com a gente.....mesmo com toda a dificuldade encontrada....sei lá...senti-me uma profissional qualificada...de primeira categoria....acho que exagerei!....acho que preparada para trabalhar com esta faixa etária.....gosto muito de 1ª a 4ª..... busquei “tirar o máximo dos meus esforços” ...pois, sabia que teria um tempo real de permanência como projeto nas nossa mãos.....um dos pontos mais positivos, trabalhar em equipe.....pois as atividades sempre eram desenvolvidas em

grupo....que maravilha!.....Olha Edna, em uma escola que eu trabalhei, a diretora além de assistir a minha aula, ela filmava e até levou o supervisor para presenciar...[e os pontos negativos?]......Negativos: ah... não sei... mas talvez a falta de espaço físico..... falta de material...isso nem se fala....acho que a falta de apoio da direção nas convocações como já mencionei antes..... e também da coordenação.....na verdade, as maiores dificuldades estavam lá na escola mesmo..... eu percebia que as dificuldades de uns colegas, não eram as mesmas dos outros...ficava evidente que o ambiente na escola tinha seu significado... ou melhor era um fator que determinavapara tudo dar certoou até errado.....a elaboração do portfólio era muito desgastante... mais ao mesmo tempo, eu via como o momento de levar os resultados...para o grupo, ou melhor você..... o compromisso de apresentar os resultados.....vejo, era uma motivação maior para aprendizagem....e troca de experiência.... eu sentia que era um acompanhamento necessário....e também entendia como “retaguarda” da proposta... mas sei que vocês também eram cobrados.....vejo, que tudo estava pronto e não permitia novas idéias....as unidades temáticas estavam divididas por período.... não permitia envolver novas temáticas, a não ser as contempladas no programa....isso era muito negativo.....pois para mim era uma aula dirigida.....quando trabalhei fora de Sorocaba, fui entender o que acontecia aqui....também sei, que algumas coisas não estavam no alcance da Diretoria de ensino.... e sim, determinações de uma instância maior.....é muito simples...é...a política de governo....só.... “

Entrevistador Pergunta: *O programa ajudou a estimular sua autonomia para continuar sua formação, independente de programas da Secretaria?*

Professor 1 responde:

“...estimulou muito minha formação....acho que no começo eu achava que não estava preparada para trabalhar o projeto....a partir de alguns encontros, comecei a olhar com outros olhos.... busquei me preparar melhor para desenvolver o meu trabalho...a ATP sempre estimulou o lado crítico....uma coisa interessante....é que fui pesquisar a realidade da escola... e só assim o resultado começou a aparecer... acho que muita coisa não dependiam de vocês que estavam a frente....percebi que nós professores precisávamos buscar uma adaptação da proposta para atender a realidade da escola....as minha escolas sempre foram da periferia....muito carentes....para começar a ver sentido no que eu estava fazendo...demorou muito....ou melhor nem vi....o que mais me motivou na profissão...que você está chamando de formação...foi o trabalho em equipe.... que no meu entender.... foi provocado pela dificuldade de desenvolver a proposta e entender tudo aquilo..... as capacitações, eram o “fôlego” que esperávamos....eu confesso: fico esperando ser chamada....acho que o fato de ir até a oficina nas capacitações para encontrar com os colegas, conversar sobre o que estavam conseguindo fazer, era muito válido....todos estavam com o mesmo compromisso...tudo que era “cobrado” como resultado.... sentíamos que.....na realidade era um respaldo para não sermos acomodados..... Isso tudo levava a planejar melhor as aulas.....[alguma consideração que queira fazer.] bem, eu creio que a maior dificuldade que a gente tem ...é que a Educação Física não tem sido reconhecida na escolacomo se não fosse parte do currículo escolar...que pena!!!!!

ENTREVISTA – PROFESSOR 2

Entrevistador Pergunta: *Em sua opinião, como surgiram esses espaços de formação continuada? Quais foram esses espaços?*

Professor 2 responde:

“... do período que você está se ferindo, aconteceram várias capacitações....na oficina pedagógica.... e muitas vezes de forma adaptada... ficando a desejar em alguns momentos.....na minha opinião, por dois motivos: número elevado de pessoas nas capacitações e o locais disponibilizados acredito que não eram apropriados para as práticas.....por exemplo só com salas de aula... ou melhor, sem opção para as oficinas de atividades.....me parece que algumas vezes, em algumas escolas da rede..... lembro-me de uma vez, que na reunião posso falar reunião?...[sim claro, fique a vontade!]....como sugestão, que a prática fosse diretamente com os alunos da escola onde estávamos naquele dia.....[lembra de outros locais?]......sim... locais cedidos pelas parcerias com SEST/SENAT e SESI....mas.... sempre no horário de serviço... eu mesma, só vou se for convocada.... em todas que participei..... sempre foram através de convocações oficiais pela Diretoria de Ensino.....mais uma coisinha!.... um

detalhe.... mas, infelizmente as convocações são sempre em cima da hora, onde um “monte”.... vários professores ficam de fora.....não participam por não serem comunicados em tempo hábil....em cima da hora, ou até ficam sabendo quando já passou.....[como você explica isso?].por exemplo....a escola que não abre e-mail...enfim vários motivos....muitas vezes os espaços são adaptados.... mais.....a agente sempre dá um jeito...não é?.....”

Entrevistador Pergunta: *Alguns autores apontam que os programas de formação continuada da SEE/SP são descontínuos, fragmentados e deixam para segundo plano as condições reais de trabalho nas escolas. Qual a sua opinião?*

Professor 2 responde:

“[...] concordo totalmente.....Infelizmente a preocupação ainda é com a política do momento..... jamais com referência as necessidades da escola o dia-a-dia dos alunos.....acho até que..... as reais necessidades dos professores..... [parou a fala por um instante...]...eu fico decepcionada.....mas eu acho que a importância é sempre com avaliação imediatistas.....[como assim?]...... bem.é.... não retornam com soluções para o que não atendeu as expectativas do governo....sei...lá...talvez até era isso mesmo que queriam.....não tem continuação os projetose na minha opinião.....são programas descontínuos e fragmentados que não levam a lugar nenhum .[...] pausa.[...] ... o egoísmo.... a ganância dos políticos está acima de qualquer outra coisa que vise o bem estar das pessoas que estão diretamente ligadas as decisões que são tomadas.....muda o Secretário.... pode esperar..... vem mais mudanças.....Veja agora?....o momento atual.....têm escola que os alunos colocaram fogo nos jornais que foram distribuídos.....pode um negócio desse?.....como eu já disse,.....a gente para o que estava fazendo... que vem coisa nova por ai!.....eu acho que é mais ou menos assim..... se o político que está entrando não é o “pai da idéia”.....e ele acha que deve acabar com a aquela em vigência.... e cria uma outra “com sua marca”.....nós profissionais não somos consultados sobre as reais necessidades da escola.... infelizmente deixa há desejar!.....as reformas começam pelo telhado.... e não pela base..... eu acho ...que.... a realidade de cada escola é individual... não basta ter uma análise geral da rede.... e achar que agora vai dar certo ou melhor que os resultados serão os mesmos para todas as escolas.....achando que vai valer para todos.... mas...[...] novamente eu digo....infelizmente a realidade não é essa. ... a escola de periferia não pode receber o mesmo tratamento que uma escola central.... certo.... condições da população é um referencial para o trabalho do professor na sala de aula.....acredito que.....o fato das realidades diferentes estes problemas trazem circunstância e situações graves para dentro da escola....a sugestão que fica....se pudesse deixar os políticos de fora das decisões....acredito que a escola cumpriria seu papel social.....na realidade é necessário pensar na essência da coisa.... deixando a política de lado....acredito que assim teríamos chance de dar continuidade no que estávamos fazendo...alguns projetos demoram um tempo para trazer resultado.....uma questão importante, é que na condição de executores, nos não escolhemos a estratégia de ensino ou melhor o instrumento de avaliação....a gente apenas reproduz as seqüências de ‘programas de aula’ de movimentos prontos , e que alguns colegas chegaram a chamar de ‘pacotes de aulas’ visando apenas implantar programas que estão na pauta.. dessa forma, acredito que não conseguimos avaliar o trabalho na continuidade.....isto causa o desconforto e sentimento de incapacidade de execução da proposta.....enquanto existir essa mentalidade de não dar continuidade nos programas independentemente de quem iniciou o trabalho, nada vai mudar. [...nesta hora,mostrou sentimento de desânimo...] bem....acho que é isso!.....”

Entrevistador Pergunta: *Em sua opinião, quais foram os efeitos das capacitações para a sua prática pedagógica na escola?*

Professor 2 responde:

“.....bom...eu acho.... que referente à implantação do projeto de 1ª a 4ª em 2003, na minha opinião.... era uma das únicas capacitações que fazia sentido...e muito necessária....uma vez queo retorno das aulas de Educação Física nas séries iniciais era uma reivindicação dos professores ...quando perdemos as aulas do ciclo básico....com os encontros mensais....dava para transformar a teoria em prática.... mas...com algumas exceções.... como já falei a realidade de cada escola é única..... não pode ser comparada uma a outra.... nessa época.... eu soube de professores que tiveram muita dificuldade na implantação, e outros que não apresentaram tantas.....repito....é a especificidade de escola. [...] um detalhe... era uma quantidade enorme de

material para ser providenciado para o próximo encontro por exemplo: fazer registros individual das aulas.... registros individual dos aluno, classe numerosa....montar portfólio era muito bom, mas difícil.....Ufa! veja bem...com classe numerosa.....e sem material, é uma piada!...sem contar o número de horas de trabalho semanal...um detalhe....a necessidade de número elevado de horas, é uma questão de baixo salário...acho que também a falta de material didático.....mesmo com toda essa dificuldade, eu particularmente.....aproveitei bastante.....aprendi muito....a minha formação acadêmica não proporcionou o conhecimento necessário para trabalhar com esta faixa etária..... repetindo..... de 1ª a 4ª foi muito interessante os encontros e as trocas de experiências entre os colegas.....gostaria de salientar.....que,a proposta veio pronta (enlatada).....mas quero deixar meu depoimento.....que na minha opinião, a educação física abrange muito mais do que a proposta apresentou...[Quais?]não sei explicar muito bem.....acredito que existem outros métodos..... outras formas de trabalhar.... no nosso caso,nas reuniões de capacitações a ATP sinalizava o que acabei de dizer, e mostrava outros caminhos para trilharmos nesta caminhada..... concordo com ela..... por que mim, a proposta se não contemplou o esperado, trouxe inquietações e desconforto.....sabe Edna....eu gostei da experiência que tive com estas capacitações.... pra mim foi importante.....se melhorou a minha prática?....sim e muito.... a 1ª a 4ª necessita de atendimento especial....a relação professor – aluno é muito presente.....acho que.....inclusive que o processo de atribuição de aulas, deveria ser revisto.....muitos profissionais que não tem um perfil ou afinidade com esta faixa etária não deveria pegar essas aulas... eu soube até, de professores que não foram presentes quanto a participação no projeto, não apresentavam interesses nos encontros....não apresentava os portfólios, os registros.....não buscava adquirir um conhecimento novo....perdeu!....[pontos positivos?]....principalmente com a troca de experiência entre os colegas como já mencionei anteriormente, o portfólio era um grande compromisso, mas positivo, pois, o acompanhamento do dia-a dia do professor é gratificante.... maispassou a ser um transtorno com tantas classes para trabalha.....inclusive com outros segmentos, como: 5ª 8ª; ensino médio e as vezes com turmas de treinamento.....se fossem atribuídas somente aulas de 1ª a 4ª, talvez o resultado fosse outro. [pausa]....acho que o processo todo fica a desejar.....[mas....fale um pouco mais sobre o processo de acompanhamento]....bom....tudo isso era uma loucura... volume grande de papeis... a direção e a coordenação com raras exceções apóiam o nosso trabalho e dão suporte com materiais..... Infelizmente, a maior dificuldade é o tempo disponível para executar todo esse trabalho (retorno) que é solicitado como acompanhamento do projeto pela oficina pedagógica.....volto a repetir.....a falta de materialdigo...até mesmo folha sulfite e pasta para confecção do portfólio....muitas vezes o professor precisava até comprar com seu próprio dinheiro.... novamente..... número de alunos muito grande na classe, complicava..... o espaço físico também não ajudava.....as vezes precário.. acho que estou ficando repetitiva, não é?....fique tranqüila!.... para falar a verdade..... tudo refletia o que acontecia na escola....a direção nem sempre sabia o que estava acontecendo..... só sentiam nossa faltaquando a classe ficava sem aula porque nós estávamos em convocação..... eu achava que eles eram totalmente alienados quanto à proposta dentro da escola,.....realmente não estavam interessados se as coisas iam para frente ou para trás..... na verdade eles não faziam idéia do que era a proposta nem de 1ª a 4ª e nem das outras..... eles não estão nem aí com a Educação Física, por isso não apóiam nada..... a minha realidade era essa.... eu não sei das outras escolas.....”

Entrevistador Pergunta: O programa ajudou a estimular sua autonomia para continuar sua formação, independente de programas da Secretaria?

Professor 2 responde:

“[...] particularmente falandopara mim sim....muito... mas de forma geral, acho que deixa a desejar porque não atende a todos os professores da rede igualmente..... depende dos projetos da Secretariase atende o segmento ou na que a gente está no momento..... por exemplo: as capacitações mensais somente aconteciam com os professores que atuavam com 1ª a 4ª nesse período...por esse motivo, não contemplava os demais professores..... fato complicador, por que....na atribuição do ano seguinte, professores novos que entravam no projeto e não tinham recebido ainda nenhuma capacitação do projeto.... ele iniciava o ano letivo “zerado” de informações...o que eu sei, é que os professores só podem ser convocados se contemplam determinados projetos em andamento.....[você busca alternativas quando isso acontece?]......sinceramente.....não.... acho que ao determinar um projeto a ser implantado, não

pode existir um distanciamento de outro que já existe.....na minha opinião.... as informações vão sendo somatizadas... essa fragmentação acontece de forma freqüente..... são os cronogramas estabelecidos da Secretaria que não viabilizam uma seqüência de encontros.... no meu entender, fica evidente a fragmentação dos projetos e descontinuidade das propostas.... quem sofre com tudo isso, são os professores e os alunos.... em minha opinião..... muitos professores ficam esperando a convocação da Diretoria para adquirir conhecimento novo....não buscam alternativas, como eu... [Como você entende a capacitação?] como já disse, encontro de troca de experiência.... espaço para grupos de estudos... acho que é um intercâmbio.. “troca de figurinha”- desabafo!.... vejo.....que para muitos professores da rede,, as capacitações são as únicas oportunidades de formação continuada..... [Através das capacitações você foi estimulada a continuar sua formação?]. sim, sou um pouco preguiçosa, mas sei que para melhorar o meu trabalho profissional, preciso buscar novos conhecimentos..... mas...infelizmente, quem depender somente das convocações para sua formação.. ficará a mercê dos programas políticos de governo..... vejo que hoje, se depender das capacitações para enriquecer a formação, fica muito a desejar!... [Você tem mais alguma consideração a fazer?] Tomando como base o que já foi dito aqui, o “prazo de validade” dessa proposta já se findou, já ficou no esquecimento e não existe mais acompanhamento do projeto..... acho que...os grandões... a equipe responsável pela implantação do projeto é quem vai dizer até quando teremos encontros e acompanhamento do trabalho junto a escola por parte da oficina pedagógica.....a oficina também cumpre determinações..... na minha opinião.... esta proposta de 1ª a 4ª já se findou.... há mais ou menos uns dois anos não somos mais convocados para acompanhamento desse projeto..... eu mesma....estou há mais de dois anos sem convocação.... nem sei em que pé estão as coisas!.... concluo: aqui minha fala da seguinte forma.... muda o Secretário da Educação, muda tudo.... nós ficamos no meio desse “fogo cruzado”..... nesse meio..... o que não muda são os professores e os alunos.... tudo que existia anteriormente não tem valor, é descartado do programa.... Lamentável!....”

ENTREVISTA – PROFESSOR 3

Entrevistador Pergunta: Em sua opinião, como surgiram esses espaços de formação continuada? Quais foram esses espaços?

Professor 3 responde:

“[...] bem, eu acredito que somente através de convocação por ofício em horário de trabalho...desconheço outra forma...que eu recordo, as reuniões foram mensais, sempre em horário de serviço....[e os quanto aos espaços utilizados?].foram vários:na oficina Pedagógica; algumas vezes em escolas, escolas com alunos....e eu me recordo de um encontro regional entre várias Diretorias....este foi realizados em dois finais de semana, aqui em Sorocaba....melhor dizendo:foi um curso com a equipe do professor GoTani..... muito bom!.....por não ser no horário de trabalho, recebemos certificados de participação.....[você se recorda de algum outro espaço?].sim....de algumas parcerias com SESI; SEST/SENAT; entre outros....acredito que, as capacitações fazem parte do nosso trabalho junto a escola, é uma forma de acompanhar o processo de implantação das propostas.....forma de avaliar o que está dando certo e o que não está....vejo que um dos motivos é a troca de vivênciascom isso o grupo se fortalece....bem Edna...sinto que para muitos professores o motivo de sair da rotina já é bastante válido.....”

Entrevistador Pergunta: Alguns autores apontam que os programas de formação continuada da SEE/SP são descontínuos, fragmentados e deixam para segundo plano as condições reais de trabalho nas escolas. Qual a sua opinião?

Professor 3 responde: “ ...

“[...] Concordo. Fica muito evidente que a cada troca de governo, muda-se tudo...parece que ninguém estava fazendo nada..... ah! Não sei...talvez a troca constante de projetos, eu diria: precisa mostrar coisas novas..com isso ocorre a “quebra de projeto”.....vejo, que quem está a frente da decisões,não busca outros caminhos... outras formas... mas sim, encerrar o que o outro fez ou idealizou...fica nítido que cada governo defende a sua idéia.....uma das decepções que temos, é que não somos ouvidos.... não se preocupam em ouvir os professores e nem em atender as necessidades dos alunos..... acho que num primeiro momento.... fica muito claro que a mudança é de cima para baixo... e nós como executores, aplicamos as determinações...”

Entrevistador Pergunta: *Em sua opinião, quais foram os efeitos das capacitações para a sua prática pedagógica na escola?*

Professor 3 responde:

“[...] foram bastante positivos... a proposta elencou alguns encontros que foram importantes para aproximação do grupo.....[quais?...] os encontros constantes proporcionaram um retaguarda...uma acolhida isto acarretou na aceitação do projeto e organização das dinâmicas da aula de forma sistematizada...o nosso desafio...um novo foco de atenção para as séries iniciais que até então não estavam contempladas com o professor especialista.....lembro-me que tentamos formar um grupo de estudos, mas, não foi possível nesse período criar este espaço.....sei que um dos motivos foi, por falta de tempo (horas) e um local ideal para os encontros.....acredito que o fato de despertar o interesse para os estudos, foi fundamental e a troca de experiência nos encontros de capacitação.....busca de novas formas de trabalho.... ajudou a pensar as propostas de forma mais crítica.....mais reflexiva... a nossa ATP buscava despertar em nós questionamentos sobre outras formas de desenvolver as práticas pedagógicas... outros olhares..... acho em primeiro lugar, vejo, que os documentos da Secretaria não suprem as necessidades do professor como subsídios de trabalho.....devemos buscar outras estratégias de ensino.....[e os pontos negativos?...] acredito que a falta de espaço físicos, falta de material, falta de apoio da direção no acompanhamento da proposta, enfim, investir na infraestrutura da proposta....vejo que muitos colegas reclamavam que não tinham nada para trabalhar, nem o mínimo de recurso para montar o portfólio.... outro ponto negativo há meu ver, é a diretriz a ser seguida pela proposta, que a meu ver, com a continuidade do projeto nas séries seguinte, por exemplo nas 5ª séries.....e por que não até as 8ª...”

Entrevistador Pergunta: *O programa ajudou a estimular sua autonomia para continuar sua formação, independente de programas da Secretaria?*

Professor 3 responde:

“[...] como eu já comentei anteriormente, ajudou a acordar.... trouxe uma nova visão.....com isso, as inquietações provocavam novas buscas....para mim um grande desafio... eu mesmo, comecei a comprar mais livros, participei como aluno especial em um curso de mestrado em uma Universidade...fui buscar novos caminhos,e com isso, conhecer que não existe uma única forma do saber-fazer na Educação Física.. novos olhares.....as dificuldades encontradas no decorrer do trabalho, serviu de estímulo para não ocorrer o distanciamento de uma formação que necessita de constantes mudanças....isso você sabe bem, pois, socializávamos muito as dúvidas e inquietações....valeu!!!!.”

ENTREVISTA – PROFESSOR 4

Entrevistador Pergunta: *Em sua opinião, como surgiram esses espaços de formação continuada? Quais foram esses espaços?*

Professor 4 responde:

“[...] todas as vezes que eu fui, foi convocação através de ofício da dirigente.....mas se você me convidasse mesmo fora de horário de trabalho, eu iria ...com certeza..não perderia nenhuma....[quanto aos espaços?...] os espaços que você fala é a oficina?.....[sim...]. bom...que eu lembre...foi na Oficina Pedagogia, nas escolas, no SEST/SENAT, e outros que sei que tem mais, mas eu não estou lembrando agora...tem uma capacitação muito interessante que eu nunca esqueci...lembro-me de um OT realizada na escola que eu lecionava, foi muito gratificante, observar o grupo de professores todos juntos com as minhas classes, você lembra disso?.....eu nunca mais esqueci... e me recordo de um curso de final de semana da “turma do Go Tani” que não pude participar, pois naquele final de semana, fiquei com minha netinha... fiquei sabendo que foi muito boa...você me convidou, mas fui eu que não pude comparecer...[como você avalia os espaços?] ... nossa!... muito bom!.....principalmente pelas trocas de experiência, o encontro com os colegas que é muito bacana....nós precisamos sair da escola para respirar novos ares....um injeção de ânimo.....eu mesma sei que quando volto para escola, volto diferente....acho quenão sei se é o correto....mais capacitada, mais preparada...[um desabafo...]. sabe que faz muito tempo que não sou chamada...”

Entrevistador Pergunta: *Alguns autores apontam que os programas de formação continuada da SEE/SP são descontínuos, fragmentados e deixam para segundo plano as condições reais de trabalho nas escolas. Qual a sua opinião?*

Professor 4 responde:

“Concordo....concordo mesmo...é uma vergonha, mas quando muda o governo ou secretário, muda tudo....muda tudo mesmo...parece que a gente não fez nada... a gente até fica esperando o que vem!... parece que eles mudam a maneira de pensar a Educação no nosso país, parece que estão brincando com a gente eu falo a gente professores da rede..... o professor passa a ser direcionado pela proposta do governo....eu acho que o ideal, é dar continuidade para aquilo que estávamos fazendo, isso seria o ideal.... na realidade, estamos com proposta igual para realidades diferentes.....eu sempre procurei fazer o que dá....acredito que as atividades devem ser mais voltadas para a realidade do aluno e da escola..... a proposta vem pronta.....parece que eles desconhecem a realidade da rede pública.... e principalmente a realidade física da escola....eu não me conformo!... não temos nem espaço para trabalhar.....”

Entrevistador Pergunta: *Em sua opinião, quais foram os efeitos das capacitações para a sua prática pedagógica na escola?*

Professor 4 responde:

“[...] para mim, no projeto tinha coisas que eu não vi na Faculdade, o curso não contemplou este tipo de trabalho.... veja só Edna...mesmo não tendo mais acompanhamento com capacitações, até hoje eu utilizo o aprendizado e o material fornecido...tem sido muito rico....aprendi a trabalhar com unidade temática...no começo não aceitava... olha, o início apresentei medo do novo e algumas resistências...quando me deparei com tudo, pensei!.....parece que só nos resta uma coisa.... cumprir as determinações..... [comente sobre as dificuldades?...]...muito negativo, foi a falta de espaço para trabalhar, falta de material, apoio da direção..... e também ...acredito que maior acompanhamento da parte da Diretoria nas escolas.... houve também, uma cobrança muito grande de roteiros e registros de aulas e dos alunos... nossa...a montagem de portfólio, foi difícil, não foi fácil não, principalmente com a carga horária no máximo, que você sabe, nós precisamos pegar as 40 horas semanais e na maioria das vezes em mais de uma escola, chegando até em alguns casos três escolas....mas,foi legal...muito trabalhoso.... eu não conseguia cumprir os prazos...ficava meio atrapalhada com tanta coisa.....acho até que vocês da Oficina nem tinham tanta culpa...mais é o que era exigido...[mais algum comentário?...]...eu queria tirar fotos para o meu portfólio ficar mais bonito....que luta...a escola não fornecia nada...eu tirava fotos com minha máquina....porque queria fazer um trabalho melhor....desculpa Edna, o meu descontentamento e desabafo, mas acho que posso falar isso, não é? [sim]...o que valia a pena é que o nosso grupo era muito unido, e isso valia a pena! ... sabe aquele ditado: na teoria uma coisa na prática é outra, algumas vezes era isso que comentávamos, você sabe muito bem!.... particularmente, eu sentia muita falta de apoio da direção e coordenação da escola no meu trabalho...falando nisso, uma coisa que não posso deixar de falar e que foi muito marcante, foram as Mostras de final de ano, que maravilha....naquele momento, ficava muito evidente o descaso da direção da escola, que não nos acompanhavam nesse momento de avaliação e socialização do trabalho...momento de confraternização....Edna, valeu...valeu mesmo!!!!”

Entrevistador Pergunta: *O programa ajudou a estimular sua autonomia para continuar sua formação, independente de programas da Secretaria?*

Professor 4 responde:

“[...] sim ajudou em muito...na busca de leituras, de cursos, e também, mais responsabilidade com o trabalho junto aos alunos...acho que muitos como eu, tem o desgaste com a carga horária de trabalho, numero grande de escolas.... naquela época eu estava em quatro escola... classes numerosas e recurso financeiro para novos horizontes na profissão.....tudo muito difícil...as capacitações foram fundamentais para o trabalho e incentivo na carreira docente...sim...muito..acredito que muitos como eu, ficam esperando ser chamados para participar das capacitações, parece ser a única forma possível....[você tem mais alguma consideração a fazer?...]...sim...quero aqui expressar novamente, o quanto foi importante a Mostra no final de cada ano.... que pena que não tem mais.....vejo que para mim e com relação ao meu trabalho na escola, a educação física tem seu caráter próprio no ambiente escolar, por isso me

sinto presente na escola, e no convívio com os professores de outras áreas.....sempre busco o meu caminho.....meu espaço....fico muito grata em participar do seu trabalho!.....”

ENTREVISTA – PROFESSOR 5

Entrevistador Pergunta: Em sua opinião, como surgiram esses espaços de formação continuada? Quais foram esses espaços?

Professor 5 responde:

[...] bem, é tipo assim... através de convocação por ofício pela diretoria e também, as vezes as pessoas participam, porque são convidadas...agora quanto as convocações oficiais, tenho alguns comentários a fazer...nós somos comunicados muitas vezes de última hora...quando a gente fica sabendo... já foi.. muitas vezes não recebia convocação em tempo hábil....quase todas que participei, foram sempre na oficina em horário de trabalho e algumas vezes em outros lugares, como no Sest/Senat onde aconteceram vários encontros... estava me esquecendo...também participei nas escolas com alunos algumas vezes....sobre esta capacitação com a presença dos alunos, tenho um depoimento: ‘foi muito interessante realizar as atividades que elaborávamos imediatamente com os alunos.... fator interessante.... é que os alunos não eram os nossos.... e estávamos desenvolvendo a vivência na presença de todos os nossos colegas... neste período, a oficina pedagógica funcionava em uma parte do prédio dessa escola.... durante a capacitação, um grupo de professores,, sugeriram para a ATP que no período da tarde, fossemos desenvolver as atividades com os alunos da escola....na hora a idéia foi aceita e tudo providenciado para viabilizar o trabalho...foi uma das experiências mais gratificantes que realizamos com este projeto.... foi realmente um aula de regência.... experiência essa, que a Faculdade não conseguiu realizar com a gente, no meu caso.....eu participei também de um encontro estadual de educação física e arte na Cidade de Serra Negra....neste encontro fui convidada a apresentar um projeto que desenvolvi com os alunos de 1ª a 4ª na com ginástica geral, que afinal nós fizemos juntas, lembra?... foi uma contribuição muito grandeé uma retomada geral na profissão...novas experiências para as práticas de aula...uma busca constante de novas estratégias de ensino e é claro, uma contribuição para a formação continuada de forma direta....e como consequência um aumento no repertório de práticas e sem contar, na ajuda da auto-estima....as capacitações como troca de experiências sempre irão proporcionar mais confiança para alcançar os desafios no direcionamento do trabalho e de novas oportunidades....

Entrevistador Pergunta: Alguns autores apontam que os programas de formação continuada da SEE/SP são descontínuos, fragmentados e deixam para segundo plano as condições reais de trabalho nas escolas. Qual a sua opinião?

Professor 5 responde:

“[...] mais, é lógico que concordo, isso é o que penso!...as propostas foram descontínuas sempre... esse período que você se refere, foi só lá.....porque depois disso não retornou mais...foi só aquele período, e só....sei que o direcionamento das propostas de formação continuada foram para o projeto das séries iniciais [...pausa..] eu devo falar 1ª a 4ª ?...[.fique a vontade..]...foi sim...um “pacote novo” de programa...e vamos lá!...mas, é bom lembrar, que embora tudo isso cause um desconforto, mas o retorno das aulas de Educação Física nas séries iniciais já estava em tempo de retornar, pois era uma reivindicação dos professores especialista, que deixaram essas aulas por mudança de Secretário.....os nossos primeiros encontros no final de 2002, eram marcados por questões da forma como seria a implementação da proposta a partir do ano seguinte, entendendo que as realidades não são igual, e existem vários métodos para trabalhar as aulas de educação física nessa faixa etária.....precisávamos justificar o retorno com proposta convincentes.....não era hora de brincar!....acho que aqueles três anos foram muito marcantes para todo o grupo da nossa Diretoria....fomos presentes, apesar das dificuldades no meio do caminho.....hoje, presencio mais uma descontinuidade de projetos, com mudanças que ocorrem no percurso político.....na minha opinião.... a descontinuidade dos projetos está vinculado a mudança de governo e política vigente..... para se ter uma idéia.... a partir de 2006, ficamos largados, sem nenhuma convocação ou comunicado sobre os possíveis acompanhamento do projeto que até então estava caminhando com dificuldade, mais os encontros nos fortaleciam.....veja...hoje, cada um faz o que quer.... fica evidente uma fragmentação.... não tem acompanhamento... ‘cortam tudo’ ...é desanimador...eu acho que a

primeira coisa que precisa ser feita, é dar condições para nós professores trabalharmos, pois ficamos jogados de um lado para o outro da escola, como se a Educação Física não tivesse seu valor no currículo escolar.....olha Edna, você sabe como é difícil trabalhar nessa condições, ou melhor trabalhar sem o mínimo de condições...”.

Entrevistador Pergunta: *Em sua opinião, quais foram os efeitos das capacitações para a sua prática pedagógica na escola?*

Professor 5 responde:

“[...] bem...os pontos positivos...acredito que... a gente sentia que existia um acompanhamento e um apoio em todos os sentidos por parte da oficina pedagógica... outro fator, é que os encontros eram mensais..... existia um crescimento em conjunto com as trocas de experiências e vivências em grupo....chegávamos até a dizer que era o momento do “gás”....acho muito importante, também, um os fatores mais marcantes para apontar era a socialização nas capacitações e busca de possibilidades do saber-fazer e acontecer da proposta..... mesmo diante de algumas dificuldades que estavam presentes nas nossas escolas....[e os negativos?]....bom, os negativos...acho que a falta de material...também os espaço físico deixam a desejar.... a quantidades de documentos e registros que deveríamos providenciar mensalmente nas devolutivas das capacitações....muitas vezes a direção não dava muito apoio, e até a coordenação desviava um pouco a atenção.....quando conseguíamos algo... é por que não desistíamos de solicitar.....era no cansaço.....o que foi legal, é que apesar das dificuldades, os grupo buscava superar as dificuldades e não deixava se abater...cada vez as Mostras de final de ano ficavam melhores....nossos encontros mais calorosos...tirávamos ‘água de pedra’ foi um avanço...muito marcante...inesquecível... “

Entrevistador Pergunta: *O programa ajudou a estimular sua autonomia para continuar sua formação, independente de programas da Secretaria?*

Professor 5 responde:

“[...] mais é claro que sim....contribui muito na minha formação... principalmente porque a faculdade não atendeu as minhas expectativas para essa faixa etária.... no começo....sentia-me desatualizada..... mas foi bom... eu acabei assumindo um compromisso maior com meus estudos....novas leituras, a partir desse período, busquei um outro curso de licenciatura em Arte, que já conclui e também, uma especialização... foi um “chá “ de ânimo..... também foi possível infelizmente, presenciar nas OTs, os descompromisso de alguns colegas professores com o projeto..... achando que as capacitações não tinham nada para contribuir....um descaso com seu próprio trabalho.....[...] penso!!.. posso não concordar com o projeto, mais algo precisa ser feito....vejo...que as capacitações também contemplam momentos de desconforto e ajustes....as vezes esse comportamento ficava evidente pela rejeição até mesmo pelo desconhecimento do que iria acontecer ...acho que o grupo todo perde com esta atitude..... este tipo de professor.... é aquele que vê a profissão como”bico”.... mas.... voltando a pergunta... o programa estimulou sim minha autonomia na busca de formação continuada..... hoje, com mais seriedade.... deixo no meu depoimento, que vejo como essencial as capacitações como momento de troca de experiência e crescimento pessoal e em grupo....[algo mais?]....para finalizar, tenho uma inquietação!....hoje...novamente, presenciamos a elaboração de uma “nova proposta”....acredito que antes de ser implantada, já havia indícios de dificuldades e inquietações sobre o desconhecimento da proposta em tempo hábil para seus executores....na minha opinião...para isso.....se faz necessário programar uma série de capacitações por área de conhecimento, para aproximar o professor do que está em andamento!”