

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

André dos Anjos Cangueiro Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA E INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE:
O CURSO DE PROFESSORES INGRESSANTES DA REDE
ESTADUAL PAULISTA**

São Caetano do Sul-SP

2021

ANDRÉ DOS ANJOS CANGUEIRO SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: O
CURSO DE PROFESSORES INGRESSANTES DA REDE ESTADUAL
PAULISTA**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Silvia Moço Aparício

São Caetano do Sul-SP

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, André dos Anjos Cangueiro.

Formação continuada e indução profissional docente: o curso de professores ingressantes da rede estadual paulista / André dos Anjos Cangueiro Silva; orientadora Ana Silvia Moço Aparício. – São Caetano do Sul, 2021. 178 fls.

Dissertação (Mestrado – Mestrado Profissionalizante em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2021.

1 Formação docente. 2 Formação continuada 3 Curso de Professores Ingressantes. 4 Professor iniciante. 5 Secretaria da Educação de São Paulo (SEDUC). Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

COD 370.71

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 20/05/2021 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof^a. Dra. Ana Silvia Moço Aparício - orientadora (USCS)

Prof^a. Dra. Maria de Fátima Ramos Andrade - membro titular interno (USCS)

Prof^a. Dra. Lisandra Príncipe (PUCS/UNIP)

Dedico este trabalho à minha mãe Vilma por não ter desistido de mim mesmo diante das minhas inseguranças sobre minha formação educacional e profissional, ao meu pai Agostinho carinhosamente chamado de Gu pelo apoio de sempre e a minha irmã Lívia pelos exemplos de perseverança.

Ao meu companheiro pelo apoio incondicional, por acreditar em mim e me fazer ver que nossas fragilidades podem ser transformadas em potencialidades e que nada é impossível quando perseveramos e acreditamos em sonhos, mesmo diante de todas as adversidades que a vida pode nos oferecer.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado a oportunidade de chegar até aqui.

Em especial, agradeço à Professora Dra. Ana Silvia Moço Aparício, minha orientadora e minha professora, por ter depositado em mim a confiança, o respeito, o profissionalismo necessário para o desenvolvimento desta pesquisa de Mestrado. Obrigado pelo incentivo a ingressar no Programa, pela sua dedicação com este trabalho e pelas aulas que foram fundamentais para eu compreender melhor os processos didáticos e formativos. Minha gratidão eterna.

Também agradeço à Banca de Qualificação, nas pessoas das professoras Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade e Dra. Lisandra Príncipe, agradeço a generosidade, num contexto de tantas ocupações, as quais reservaram tempo para fazer uma leitura cuidadosa do meu projeto e propor novos caminhos, para ambas, meu muito obrigado.

A Marialda de Jesus Almeida, pela revisão criteriosa do texto e das normas, não somente neste trabalho final, mas também de outros tantos textos.

Agradeço à Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) pelo apoio financeiro por meio da concessão de bolsa parcial no Programa de Pós-Graduação em Educação e pela oportunidade de ter atuado do Professor Auxiliar no curso de Pedagogia.

Não poderia deixar de fazer uma menção especial às professoras que gentilmente concordaram em participar do Grupo de Discussão em horário diverso ao de suas aulas para não haver conflito, cedendo parte do horário de seu descanso para contribuir com esta pesquisa. Do mesmo modo, é fundamental fazer referência aos Diretores das escolas onde as professoras estão lotadas, que acolheram este pesquisador e compreenderam suas intenções não medindo esforços para estabelecer o contato entre o pesquisador e as professoras. A todos eles, meu muito obrigado.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas importantes contribuições que resultaram em muitas das discussões tecidas nesta pesquisa.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

A formação continuada de professores no Brasil é um assunto que tem sido largamente contemplado por meio de estudos e pesquisas acadêmicas. Em um primeiro momento, essa formação assumiu um caráter mais pontual na perspectiva de projetos de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento ou capacitação de professores assumindo, atualmente, um caráter mais permanente e de desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Outra perspectiva assumida pela formação continuada é a indução profissional docente com vistas a inserir os professores iniciantes no ambiente laboral como é o caso do Curso de Professores Ingressantes da Secretaria da Educação de São Paulo (SEDUC), objeto de estudo desta investigação. Considerando-se que esse curso não se constitui apenas num programa de formação continuada, mas também de indução profissional docente, a pesquisa foi empreendida com vistas a responder a seguinte indagação: a participação do professor ingressante em um curso de indução pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional (DP)? Desse modo, esta pesquisa teve o objetivo geral de analisar as concepções de professores iniciantes da SEDUC acerca das contribuições do curso para o DP dos professores ingressantes. Em termos mais específicos, buscamos descrever e analisar os objetivos desse curso na perspectiva de seu regimento e da Resolução SE 52/2013, que define o perfil e as competências exigidas para o exercício da docência nessa rede ensino. Buscamos também avaliar as contribuições do curso para o desenvolvimento profissional docente. Trata-se de uma abordagem qualitativa de pesquisa cujos dados foram obtidos por meio da realização de um Grupo de Discussão com seis professores iniciantes desta rede de ensino. Os depoimentos dos participantes na pesquisa foram organizados e discutidos na perspectiva na Análise de Prosa proposta por Marli André. Os resultados mostram que o foco do curso está no desenvolvimento de competências e habilidades docentes para a mobilização de recursos cognitivos com vistas ao enfrentamento das diferentes situações inerentes ao cotidiano escolar. Todavia, a centralidade do curso está no ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, o que vai ao encontro das políticas curriculares desta rede de ensino que são caracterizadas pelo monitoramento do trabalho docente com foco na melhoria dos resultados educacionais. Por essa razão, a organização curricular do curso busca preparar o professor para dar conta dessas demandas. Adicionalmente, esse curso, para além da formação continuada, se constitui num programa de indução profissional docente porque ele se torna uma extensão da formação inicial e um programa de formação continuada que busca inserir os professores no contexto laboral da SEDUC, mas não numa perspectiva de desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Os participantes da pesquisa foram unânimes em defender a importância do curso acerca de sua inserção nessa rede de ensino. Todos eles tinham algum tipo de experiência prévia na docência, mas não nessa rede de ensino que, pela sua dimensão e complexidade, requer esse tipo de formação. Por fim, considerando os achados da pesquisa, como produto final, foi proposto um Programa de Ação Formativa com foco no acolhimento de professores iniciantes.

Palavras-chave: Curso de Professores Ingressantes. Formação continuada de professores. Indução profissional docente. Professores iniciantes. Secretaria da Educação de São Paulo (SEDUC).

ABSTRACT

The continuing formation of teachers in Brazil is a subject that has been widely contemplated through studies and academic research. At first, this formation took on a more punctual character in the perspective of recycling projects, training, improvement or teachers' qualification, assuming, nowadays, a more permanent character and professional development throughout the career. Another perspective taken on by continuing formation is the teacher's professional induction with a goal to inserting beginning teachers in the work environment, as is the case of the Course of Incoming Teachers of the Education Sao Paulo Department (SEDUC) study's object of this investigation. Considering that this course is not only a continuing formation program, but also a professional teaching induction, the research was undertaken in order to answer the following question: the participation of the new teacher in an induction course can contribute to its professional development (PD)? In this way, this research had the general objective of analyzing the conceptions of SEDUC's beginning teachers about the contributions of the course to the PD to beginning teachers. In more specific terms, we seek to describe and analyze the objectives of this course from the perspective of its regulations and the Resolution SE 52/2013, which defines the profile and skills required for teaching in this teaching network. We also seek to evaluate the contributions of the course to the professional development of teachers. It is a qualitative research approach whose data were obtained through the realization of a Discussion Group with six beginning teachers from this teaching network. The participants' testimonies in the research were organized and discussed in perspective in the Prose Analysis proposed by Marli André. The results show that the course focus is on the teaching skills and abilities development for the mobilization of cognitive resources to facing the different situations present in the school routine. However, the centrality of the course is in teaching Portuguese and Mathematics, which is in line with the curricular policies of this teaching network, which are characterized by the monitoring of teaching work with a focus on improving educational results. For this reason, the curricular organization of the course seeks to prepare the teacher to meet these demands. In addition, this course, besides to continuing formation, constitutes a professional teaching induction program because it becomes an extension of initial training and a continuing education program that seeks to insert teachers in the SEDUC work context, but not in a perspective of professional development throughout the career. The research participants were unanimous in defending the importance of the course regarding their insertion in this teaching network. All of them had some kind of previous teaching experience, but not in this teaching network, which, due to its size and complexity, requires this type of training. Finally, considering the research findings, as a final product, a Formative Action Program was proposed with a focus on welcoming beginning teachers.

Keywords: Incoming Teachers Course. Continuing teacher formation. Teaching professional induction. Beginning teachers. São Paulo Education Department (SEDUC).

LISTA DE FIGURAS

Tabela 1 - Conteúdo programático do curso de professor ingressante da SEDUC (PEB I).....	51
Tabela 2 - Conteúdo programático do curso de professor ingressante da SEDUC (PEB I).....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM - Amazonas

AP - Análise de Prosa

ATP - Assistente Técnico Pedagógico

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

Cepal - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CP - Coordenador Pedagógico

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DO - Diário Oficial

DP - Desenvolvimento profissional

DRE - Diretoria Regional de Ensino

EaD - Educação a Distância

ECD - Estatuto da Carreira Docente

EF - Ensino Fundamental

EFAI - Ensino Fundamental - Anos Iniciais

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

EFAPE - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato de Souza”

EFLCH - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

EI - Educação Infantil

EM - Ensino Médio

EMAI - Educação Matemática nos Anos Iniciais

EP - Encontros presenciais

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação

GD - Grupo de Discussão

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

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

IES - Instituições de Ensino Superior
INTE - Instituto Tecnológico de Santo Domingo
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
MGME - Melhor Gestão, Melhor Ensino
OCDE - Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico
ONG - Organizações Não-Governamentais
PADI - Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em Início de Carreira
PAPIC - Programa de Acompanhamento de Professores
PC - Professor Coordenador
PCNP - Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PCOP - Professor Coordenador da Oficina Pedagógica
PEB I - Professores da Educação Básica I
PEB II - Professores da Educação Básica II
Pibid - Programa Institucional de Iniciação à Docência
Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPC - Projetos Pedagógicos de Cursos
PQE - Programa Qualidade na Escola
PSAAPPP - Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Redefor - Programa Rede São Paulo de Formação Docente
RME - Rede Municipal de Educação
RP - Programa de Residência Pedagógica
RS - Rio Grande do Sul
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE - Secretaria da Educação
SEDUC - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
TCLE - Termo de Consentimento e Livre Esclarecido
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unesp - Universidade Estadual Paulista

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

Unifesp - Universidade Federal de São Paulo

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	27
2	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO	39
2.1	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE).....	39
2.2	Rede do Saber	42
2.3	Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes do Quadro do Magistério do Estado de São Paulo	43
2.4	Trajetória das políticas de formação continuada de professores no âmbito da SEDUC.....	59
3	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES	69
3.1	Formação Inicial de Professores.....	69
3.2	Formação continuada de professores	79
4	INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: PROGRAMAS E PROJETOS	86
4.1	Inserção profissional docente	86
4.2	Indução profissional docente	92
4.3	Programas de indução profissional no Brasil	97
4.4	Programas de indução na Europa.....	102
4.5	Programas de indução em outras partes do mundo	105
4.6	Programas e propostas de indução profissional na América Latina.....	108
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	111
5.1	Conceitos e finalidades da pesquisa.....	111
5.2	Abordagem de pesquisa	112
5.3	Unidade de análise e sujeitos da pesquisa	114
5.4	Coleta de dados	115
5.4.1	Pesquisa bibliográfica.....	116
5.4.2	Pesquisa documental	116
5.4.3	Grupo de Discussão	117
5.4.4	A construção do Grupo de Discussão	118
5.4.5	Condução do Grupo de Discussão e produção de dados	119

5.5	Análise dos depoimentos dos professores	121
6	O CURSO DE PROFESSORES INGRESSANTES DA SEDUC EM DISCUSSÃO	125
6.1	Caminhos enveredados até a docência na SEDUC.....	125
6.1.1	Professora Eliana	126
6.1.2	Professora Bárbara.....	128
6.1.3	Professora Paula	130
6.1.4	Professora Nilce	131
6.1.5	Professora Claudia	132
6.1.6	Professora Anne	134
6.2	Contribuições do curso de professores ingressantes da SEDUC para o desenvolvimento profissional docente.....	135
6.3	Contribuições do curso de professores ingressantes da SEDUC para a implementação curricular	142
7	PRODUTO: PROGRAMA DE AÇÃO FORMATIVA COM FOCO NO ACOLHIMENTO DE PROFESSORES INICIANTES	147
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
	REFERÊNCIAS.....	154
	APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	166
	APÊNDICE B: ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DO GRUPO DE DISCUSSÃO ..	168
	ANEXO A: PERFIL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA I DA SEDUC ...	169

1 INTRODUÇÃO

O vocábulo indução é um substantivo feminino que, dentre outros sentidos, diz respeito a uma ação, processo ou efeito de induzir (HOUAISS; VILLAR, 2009). Em termos mais abrangentes, ele pode estar relacionado a diferentes perspectivas, pois o que definirá seu rumo, muito provavelmente, será a área de estudo com a qual estiver vinculado. Indução profissional é, portanto, um período de integração do funcionário à empresa ou organização com vistas a adaptá-lo ao ambiente onde ele irá atuar ou iniciou a trabalhar.

Ao trazermos essa discussão para o campo da educação, podemos afirmar que a indução profissional docente corresponde aos primeiros anos de exercício de professores iniciantes na carreira ou na função quer seja em instituições públicas ou particulares. Refere-se a uma fase do desenvolvimento profissional (DP) docente, assim como “um momento peculiar do percurso profissional dos professores, posterior à formação inicial, e de duração variável”. Nesse período, haverá um processo de socialização do professor no ambiente escolar para que ele possa assimilar a cultura da organização, assim como “a (re)configuração do perfil de desempenho exigível.” (ALMEIDA *et al.*, 2018, p. 31).

Não há consenso entre os estudiosos dessa temática acerca da duração desse período tendo em vista que pode variar entre um e cinco anos. Gonçalves (2009), por exemplo, ao definir as etapas da carreira docente, estabelece entre o primeiro e o quarto ano como sendo o período de iniciação na docência. Huberman (2000), por sua vez, quando definiu os ciclos de vida profissional dos professores, estabeleceu os primeiros três anos como sendo o ciclo da entrada do professor na carreira. Marcelo Garcia (2006, p. 7), embora não tenha definido essa periodicidade tal como fazem esses autores, ao abordar o processo de “tornar-se professor ao longo da vida”, considera que um professor especialista, dentre outras coisas, precisa ter pelo menos cinco anos de experiência. Assim, fica subentendido que os primeiros cinco anos correspondem ao período inicial da docência e, portanto, objeto de indução profissional.

Se, por um lado, não há consenso sobre a duração do período denominado “iniciante”, para os professores e, portanto, momento objeto de programas de indução profissional docente, por outro, é sabido que esse mesmo período

representa a transição entre estar aluno e tornar-se professor. Em razão disso, apesar de ser um momento muito especial na vida dos professores, é marcado por acontecimentos e sentimentos, muitas vezes, contraditórios (NASCIMENTO; FLORES; XAVIER, 2019).

Huberman (2000, p. 39), no início dos anos 2000, já vinha advertindo que esse cenário não é recente. Segundo esse autor, estudos empíricos do final da década de 1960, assim como 1970 e 1980 (FULLER, 1969; FIELD, 1979; WATTS, 1980) já evidenciavam as dificuldades do ingresso do professor na carreira sob a alegação de que era tido como um estágio de 'sobrevivência' e de 'descoberta'. Nas palavras desse autor, o aspecto da sobrevivência pode ser comumente compreendido como uma espécie de choque de realidade, pois representa o confronto inicial do professor com a complexidade da carreira docente. Isso ocorre porque ele se deparará com a preocupação consigo mesmo, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a dificuldade de fazer a transmissão de conteúdo, a fragmentação do trabalho, os problemas de ordem disciplinar, dentre outros.

De certo modo, podemos fazer uma analogia do ingresso na carreira docente com o nascimento de uma criança. Assim, se antes do nascimento ela estava confortável no útero, alimentada e segura, com o nascimento ela se depara com o desconhecido, com o novo, o inusitado e, a partir daí, terá de aprender a se adaptar a uma realidade completamente diferente da que estava acostumada. Contudo, por mais sombrio que possa parecer, esse novo período, a despeito de todos os desafios, será também, um momento de descoberta.

Para professores iniciantes, o aspecto da descoberta representa o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de assumir a responsabilidade por uma sala de aula, ter seus próprios alunos (HUBERMAN, 2000). Todavia, esse mesmo autor alerta que tanto a sobrevivência quanto a descoberta são sentimentos que ocorrem paralelamente, sendo que o segundo aspecto permite suportar o primeiro. Em outras palavras, são as descobertas que os professores iniciantes fazem que lhes permitem sobreviver aos obstáculos da carreira docente nos primeiros anos da prática profissional.

Feitos esses apontamos, salientamos que essa problemática está intimamente relacionada com a formação inicial e continuada de professores no Brasil. Embora essas formações ocorram em momentos distintos, é sabido que as

fragilidades da formação inicial acabam fomentando a necessidade da formação contínua por prazo indeterminado (DAVIS; ALMEIDA; NUNES, 2011).

A formação inicial, com destaque para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental (EFAI) a qual ocorre desde 1996, no curso de Pedagogia, tem sido objeto de inúmeras críticas. Dentre outras razões, essas críticas estão atreladas às dificuldades de esse curso formar professores polivalentes em face das demandas para o exercício da docência quer seja na educação infantil (EI) ou no EFAI, com destaque para o segundo nível, conforme apontado em pesquisa recém-publicada que coletou e analisou dados sobre o curso de Pedagogia, no Estado de São Paulo nos anos de 2012 e 2013 (PIMENTA *et al.*, 2017).

A despeito dessas críticas, é oportuno frisar que apesar de os cursos de formação de professores datarem do final do século XIX, quando houve a criação das escolas normais voltadas para o ensino das “primeiras letras”, de lá para cá muita coisa aconteceu, mas a grande mudança na área deu-se com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal n.º 9.394/1996. Essa lei trouxe mudanças tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de licenciatura que são responsáveis pela formação inicial de professores no país (GATTI, 2010).

Em atendimento ao estabelecido na LDB de 1996 acerca da formação de professores, foram criadas, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores em termos mais abrangentes, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a maior parte dos cursos de licenciatura, em termos mais específicos (GATTI, 2010). Mas nem todos os cursos tiveram DCN aprovadas em 2002. O curso de Pedagogia, por exemplo, teve diretrizes curriculares aprovadas somente em 2006, após um longo período de discussão em razão de, dentre outras coisas, da ausência de consenso sobre os objetivos e fins do curso. Além da demora, as DCN de Pedagogia foram aprovadas com um caráter muito abrangente fazendo com que o curso assumisse “[...] amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização” (GATTI, 2010, p. 1.357).

Assim, se por um lado, as demais licenciaturas tiveram um foco mais centrado na formação específica, o que não é bom, pois o espaço para a formação pedagógica é muito restrito (GATTI, 2010), a Pedagogia, por sua vez, embora tenha assumido uma atenção mais centrada na formação docente para o exercício no

EFAl, acabou assumindo outras incumbências formativas. Desse modo, a partir de então, o egresso do curso de Pedagogia passou a ter a possibilidade de atuação:

[...] na docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio. E ainda na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; nas áreas emergentes do campo educacional (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 232).

Por essas e outras razões, este curso passou a sofrer várias críticas por ser considerado, em certa medida, um curso generalista, porque assume muitas frentes sem conseguir se aprofundar em todas elas. Cabe sinalizar que a Pedagogia, por ser responsável pela formação de professores para o EFAl, por conta da cobrança de melhoria de resultados educacionais, tem sido, talvez, o curso que recebe o maior número de críticas. Em geral, essas críticas recaem sobre o fato de que esse curso é ofertado basicamente por instituições privadas e, de alguns anos para cá, com a prevalência da modalidade a distância (EaD).

A formação continuada, por sua vez, mostra-se cada vez mais necessária porque o curso de Pedagogia, por diferentes motivos, não consegue atender as expectativas dos sistemas de ensino onde a maior parte de seus egressos atuam como professores. Esse descompasso entre o perfil do egresso desse curso e as expectativas dos sistemas públicos de ensino está atrelado, dentre outras circunstâncias, ao fato de que as DCN de Pedagogia trazem uma concepção de “docência alargada” na medida em que extrapola as atividades de ensino e aprendizagem da sala de aula. Desse modo, se por um lado, podemos afirmar que esse curso enfatiza a docência, por outro, não há como desconsiderar o fato de que “[...] é bem diferente formar-se um educador infantil e um professor alfabetizador e formar para outras especialidades ou níveis mais avançados de ensino ou outras funções correlatas especializadas.” (GATTI *et al.*, 2019, p. 28).

Esse cenário é preocupante porque o pedagogo é um professor polivalente cuja atuação profissional requer o conhecimento de diferentes saberes tais como:

[...] domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares. (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 18-19).

Entretanto, é sabido que, quando se propõe a fazer muita coisa num curto espaço de tempo, tal como vem ocorrendo no curso de Pedagogia, corre-se o risco de fragilizar a formação não aprofundando na docência nem tampouco nas áreas correlatas a ela (GATTI *et al.*, 2019). Talvez, seja esse um dos motivos que “a formação dos pedagogos no Estado de São Paulo, em sua grande maioria se mostra frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva” (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 19).

Preocupadas com o desempenho escolar dos estudantes, as redes públicas de ensino tomaram para si, de forma mais incisiva, a responsabilidade pela formação continuada docente. Além disso, algumas dessas redes de ensino passaram a desenvolver cursos de formação voltados para os professores iniciantes com a intenção de criar meios para que eles se apropriassem melhor da cultura escolar, das políticas educacionais e, especialmente, do currículo. Tais práticas convergem para um movimento que vem ocorrendo em diferentes países do mundo numa perspectiva de política pública de formação docente e, até mesmo, por meio de casos ainda pontuais no Brasil tendo em vista que, até então, aqui o assunto ainda é muito incipiente e não entrou na agenda das políticas de educação em âmbito nacional (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; ANDRÉ, 2012; GOMES, 2019) diferentemente do que ocorre no cenário internacional onde o assunto já está mais avançado (DAVIS; ALMEIDA; NUNES, 2011) quando comparado à realidade brasileira.

Cabe sinalizar que:

A literatura tem apontado, recorrentemente, que é importante que se invista nessa fase da carreira, oferecendo aos professores novatos oportunidades de formação que busquem potencializar a reflexão sobre a prática. Para isso, é necessário que se organizem programas de acompanhamento do professor iniciante que o apoiem na sua inserção e colaborem com seu desenvolvimento profissional. Esse acompanhamento intencional e institucional constitui o que denominamos de indução profissional. (NASCIMENTO; FLORES; XAVIER, 2019, p. 155).

Dentre as iniciativas pontuais, destacamos o Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes do Quadro do Magistério do Estado de São Paulo¹, objeto de estudo desta investigação, que tem como objetivo geral oferecer formação continuada aos ingressantes aprovados no Concurso Público para

¹ Para efeito de didático utilizaremos a expressão “curso de ingressantes” ou “curso de professores ingressantes” porque é assim que esse curso é chamado cotidianamente na SEDUC.

Provimento de Cargo de Professor Educação Básica I – SQC – II – QM, de 2014, nomeados segundo publicação em DOE e em exercício, e compõe o estágio probatório, de modo a promover a complementação, a revisão e a renovação de conhecimentos, além de metodologias e perspectivas presentes em sua formação, e a reflexão sobre sua prática profissional. (SÃO PAULO, 2016).

Embora esse curso não seja exclusivo para professores iniciantes, consideramos que é uma proposta de acompanhamento intencional e institucional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC) que, dentre outras coisas, buscar possibilitar aos professores “a vivência de situações pedagógicas, considerando as peculiaridades, quer sejam regionais ou locais, por meio da reflexão sobre a gestão da escola, da aula, das situações de aprendizagem e das metodologias propostas nos materiais de trabalho disponibilizados pela” SEDUC (SÃO PAULO, 2016, p. 4).

Em uma análise preliminar do Regulamento desse curso constatamos que há elementos que nos permite inferir que seja um programa de apoio aos professores iniciantes², assim como de indução profissional tendo em vista que:

Os programas de iniciação à docência, também denominados programas de indução, são aqueles voltados para os professores nas suas primeiras inserções profissionais. [...] No geral, esses programas oferecem apoio e orientação, na perspectiva de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da base de conhecimento profissional e auxiliar na socialização com a cultura escolar desses profissionais. (FERREIRA; REALI, 2005, p. 2).

Ações como a que vem ocorrendo na SEDUC são importantes por entendermos que, para além das possíveis fragilidades da formação inicial docente, “[...] o início do exercício profissional docente vem sendo apontado, na literatura, como um período crítico, sendo recorrentemente experienciado pelo professor principiante como sendo um choque com a realidade” (VEENMAN, 1984 *apud* ALMEIDA *et al.*, 2018, p. 196). Isso é preocupante porque, dependendo da forma como essa realidade se manifestar, a frustração do professor ingressante poderá assumir uma dimensão indesejada cuja consequência poderá ser inclusive a desistência da docência, conforme tem ocorrido, por exemplo, na rede estadual paulista.

² O curso de Professores Ingressantes da SEDUC não é destinado somente aos professores iniciantes, mas a todos os professores aprovados em concurso público nesta rede de ensino. Por isso, não raro, participaram desse curso professores com vários anos de experiência docente.

Para ilustrar o exposto, um estudo empreendido com o objetivo de compreender as causas que levaram os docentes da SEDUC exonerarem o cargo no período de 2012 a 2017 demonstra que 16.058 professores dessa rede de ensino abandonaram a carreira doente. Trata-se de um índice elevadíssimo, pois equivale a uma média de 8 professores por dia (PAGANI, 2019). Esse mesmo estudo assinala ainda que essa situação é mais crítica com os professores especialistas tendo em vista que, desse quantitativo, 80% recaíram sobre os Professores da Educação Básica II, também chamados de PEB II.

É importante salientar que esses números se referem aos professores aprovados em concurso público, sendo que o último concurso para Professores da Educação Básica I (PEB I), ou seja, professores polivalentes, objeto desta investigação, teve um processo bastante moroso gerando muita insatisfação e ansiedade entre os candidatos. De acordo com informações disponíveis no *site* da SEDUC, constatamos que esse concurso teve “[...] autorização governamental exarada no Processo SE 402/2013 (SGP-42.554-14) e despacho publicado no D.O. de 16-04-2014, com a Classificação Final, em nível Regional (Lista Geral e Lista Especial), publicada no D.O. de 07-03-2015.” A primeira convocação ocorreu em maio de 2015, foi prorrogado por mais dois anos nos termos da legislação vigente, de tal sorte, que em fevereiro de 2019 ainda houve convocação de candidatos para a assunção de vagas remanescentes (SÃO PAULO, 2020).

Em face ao exposto, inferimos que a pesquisa de Pagani (2019), cujo foco foram os PEB II da SEDUC, assim como em razão do período dessa investigação, não conseguiu obter dados mais expressivos de exoneração de PEB I, pois o ingresso desses professores vem ocorrendo de forma gradativa de 2015 a 2019, portanto os primeiros anos de docência da maior parte deles foram posteriores a 2017.

Não obstante, o número de exoneração de PEB I é grande e preocupante, pois de acordo com a pesquisa de Pagani (2019), apenas em 2016, primeiro ano de exercícios dos professores iniciantes, 571 professores abandonaram o cargo. Embora não tenhamos informações claras se todos eles sejam integrantes do concurso de 2014, deduzimos que a maioria sim, pois o lapso de tempo entre os concursos docentes da SEDUC é grande e pelo fato de que são os primeiros anos os mais críticos na carreira e propensos à evasão docente (ANDRÉ, 2012; MARCELO GARCIA, 2011).

Assim, a criação de programas de indução profissional tal como o Curso Professores Ingressantes da SEUDC pode ajudar os professores no enfrentamento dos desafios cotidianos para melhor lidar com as rotinas de sala de aula e da escola com um todo (ANDRÉ, 2012; MARCELO GARCIA, 1999a; 2009a). Contudo, é necessário considerar que os programas de indução precisam ser “compreendidos como uma proposta específica para uma etapa que é diferente, tanto da formação inicial, como da formação continuada.” (NASCIMENTO; FLORES; XAVIER, 2019, p. 155). Ademais, esses programas ganham relevância porque:

O início da docência configura-se como uma das etapas do processo de Desenvolvimento profissional (DP), que tem origem na experiência acumulada pelos sujeitos, enquanto estudantes, nos muitos anos escolares frequentados, período no qual são criadas representações de docência, do que é ensinar e do como ensinar (PRINCEPE; ANDRÉ, 2019, p. 63).

Trata-se, portanto de um período crucial para o exercício da docência, que exigira atenção tanto das redes de ensino quanto das equipes escolares e até mesmo professores mais experientes. Período esse que demandará “[...] a existência de programas – e preferencialmente de políticas – de capacitação, suporte e acompanhamento aos professores no início da carreira.” (ANDRÉ, 2012, p. 115).

Em face ao exposto, surgiu a seguinte indagação: a participação do professor ingressante em um curso de indução pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional (DP)?

Na expectativa de responder a essa indagação, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a concepção de professores iniciantes da Rede Estadual Paulista sobre as contribuições do Curso Específico de Formação aos Ingressantes para o DP.

Assim, em termos mais específicos buscamos:

- a) descrever e analisar o curso de professores ingressantes da SEDUC na perspectiva regimental e com base no perfil e nas competências exigidas para o exercício da docência nessa rede ensino;
- b) avaliar as contribuições do curso de professores ingressantes da SEDUC para o desenvolvimento profissional docente;
- c) elaborar um Programa de Ação Formativa com foco no acolhimento do professor iniciante no ambiente escolar tendo como ponto de partida os achados da pesquisa.

O desenvolvimento desta pesquisa mostra-se importante porque, em âmbito nacional, ainda não temos programas com foco exclusivo nos professores iniciantes (ANDRÉ, 2012). O que se constata é que até então algumas Secretarias Estaduais de Educação e municípios têm apresentado iniciativas promissoras de acompanhamento dos professores iniciantes. Dentre as propostas municipais, merecem destaque as iniciativas de Sobral, Estado do Ceará e Campo Grande, Mato Grosso do Sul, pois nesses municípios:

[...] pode-se identificar não só ações, mas uma nítida política de acompanhamento aos professores que ingressam na carreira, o que nos parece muito promissor, pois são iniciativas recentes, que, ao se tornarem conhecidas, podem estimular outros gestores a desenvolver ações similares, adaptadas a seus contextos específicos e em consonância com a história da política educacional local. (ANDRÉ, 2012, p. 121).

Dadas as similaridades do Curso Professores Ingressantes da SEDUC (SP) com as iniciativas de outros Estados, supomos que as experiências analisadas por André (2012) tenham servido de estímulo para a criação da proposta paulista, objeto desta investigação. É oportuno sinalizar que embora tenhamos identificado estudos abordando o curso professores ingressantes da SEDUC, o foco deu-se nos professores do EFAF ou EM, neste caso, a centralidade da análise recai sobre os PEB I.

Um levantamento inicial feito na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando o termo “indução profissional docente” identificou 11 pesquisas, mas fazendo uma leitura panorâmica sobre o enfoque do que foi pesquisado, constatamos que somente 4 (teses de doutorado) guardam aderência ao objeto desta investigação os quais serão sintetizados, a seguir.

Borges (2017) buscou responder ao questionamento: como a atuação dos professores especialistas como mentores provocou seu desenvolvimento profissional e promoveu aprendizagens, verificando se houve modificações na base de conhecimento para o ensino e orientação dos professores em início de carreira? Souza (2018) analisou fatores contribuintes para o desenvolvimento de uma proposta de capacitação e acompanhamento pedagógico para o exercício docente e a construção de uma proposta de capacitação e acompanhamento pedagógico para o exercício docente

Lagoeiro (2019) investigou as narrativas de professoras iniciantes acerca das contribuições de seu percurso formativo para o processo de iniciação à docência.

Gomes (2019), por sua vez, tentou compreender como os professores de Educação Física em início de carreira, transformam suas experiências formativas e tornam-se professores, em um percurso de desenvolvimento profissional.

Em seguida, utilizando a mesma base de dados, buscamos pesquisas acadêmicas acerca dos “professores iniciantes”. Todavia, o volume de produções encontrado foi muito grande (6.204) tornando-se, portanto, necessário a definição de novos filtros para sistematizar a busca. Em seguida, utilizou-se o termo “desenvolvimento profissional”, mas o resultado também foi bastante amplo (4.754).

Em face ao exposto, tornou-se necessário definir alguns filtros para adequar a busca aos propósitos da pesquisa. Desse modo, optamos por manter o termo “desenvolvimento profissional docente”, mas delimitando a busca para teses de doutorado, no período de 2015 a 2020, assim como no campo da Psicologia da Educação. Feito isso, foram localizadas 17 teses. Após uma leitura dos resumos e principais resultados, escolhemos sete que versam sobre o desenvolvimento profissional de modo mais específico, duas sobre apoio ao professor iniciante no ambiente escolar e uma sobre políticas públicas de iniciação à docência, no Estado de São Paulo.

Com relação ao DP, constatamos que Teles (2019) analisou o Programa de Tutoria Educacional ofertado aos professores iniciantes pela Secretária Municipal de Educação de Manaus-AM quanto a eventuais contribuições para o Desenvolvimento Profissional dos Professores da rede, e Argolo (2017) investigou a contribuição da assessoria pedagógica para a formação e o desenvolvimento de professores de uma escola particular situada na Zona Oeste da cidade de São Paulo.

Príncipe (2017), por sua vez, desenvolveu uma investigação sobre as implicações das condições de trabalho no desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação (RME), e Gonçalves (2019) sobre as tendências das produções acadêmicas que abordam o desenvolvimento profissional desses professores iniciantes no período entre 2008 e 2018.

Verificamos que Castro (2017) empreendeu uma investigação sobre os professores de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no contexto da rede estadual de educação do Estado do Espírito Santo, partindo do pressuposto de que as contemporâneas transformações na educação profissional, nesse estado, provocaram significativas mudanças na profissão docente de educação profissional

e na sua formação como docentes e, ainda, contribuíram para sua permanência ou não na docência. De modo mais efetivo, a autora buscou compreender os professores da educação profissional, refletindo sobre sua formação e permanência na docência cuja temática traz elementos convergentes com esta investigação porque, de certo modo, discutiremos e analisaremos aspectos que podem incidir sobre a evasão docente na SEDUC/SP.

No campo do apoio ao docente, notadamente, o professor iniciante, verificamos que Mollica (2015) analisou quais ações o coordenador pedagógico (CP) pode realizar para apoiar o docente especialista iniciante em sua inserção no contexto de trabalho e em sua atuação na sala de aula de forma a promover um bom ensino. Por sua vez, Silva (2019) identificou quais estratégias de formação docente estão sendo utilizadas pelos coordenadores pedagógicos nos encontros coletivos que ocorrem semanalmente na escola e analisou as concepções de formação que norteiam as ações desses profissionais.

Esses estudos mostram-se importantes para o desenvolvimento desta pesquisa porque é sabido que o Professor Coordenador da SEDUC/SP assume um papel importante no processo de acolhimento aos professores iniciantes desta rede de ensino.

Por fim, observamos que a pesquisa de Reis (2018) teve o foco em uma política de iniciação à docência, o Projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização, também conhecido como Projeto Bolsa Alfabetização, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, criado em 2007. Esse estudo será de grande valia para subsidiar a análise do Curso Específico de Formação aos Ingressantes, foco desta investigação.

Na perspectiva teórica, além dessas pesquisas acadêmicas, esta pesquisa apoia em Pacheco, Moraes e Evangelista (2001), André (2002), Pimenta (2005), Gatti e Sá Barreto (2009), Gatti, Sá Barreto e André (2011), Gatti (2013) Gatti *et al.* (2017; 2019) para tratar da formação inicial docente, Imbernón (2009, 2010), André (2015), Moriconi *et al.* (2017) e Gatti *et al.* (2019) para discorrer sobre a formação continuada docente. Com relação à inserção profissional, recorremos a Marcelo Garcia (1988, 2006, 2011), Vaillant (2009, André (2015) e Nóvoa (2017) e, para tratarmos da indução profissional, contamos com a contribuição de Marcelo Garcia (1988, 2006, 2011), Vaillant (2009), André (2012), Ávalos (2012) e Marcelo Garcia e Vaillant (2017).

Destacamos ainda que os estudos de Mirissola (2012), Medeiros (2014), Constantin Junior (2017), Andrade (2019) foram importantes para subsidiar a análise do Curso de Professores Ingressantes da SEDUC.

2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Busca-se, com esta seção, apresentar as políticas de formação de professores da SEDUC na perspectiva do Programa Mais Qualidade na Escola que criou a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato de Souza” (EFAPE). Procuramos também apresentar e analisar o Curso de Formação de Professores Ingressantes (PEB I) tendo como ponto de partida seu regimento e a Resolução SE 52/2013 que define o perfil dos professores da SEDUC.

2.1 Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE)

Em consulta ao *site* da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE) constatamos que, em conformidade com informações divulgadas por esta instituição formadora, há uma defesa que tal projeto de constitui numa:

[...] iniciativa pioneira no país. Criada em 2009 como parte do Programa “Mais Qualidade na Escola”, tem como propósito o desenvolvimento profissional dos servidores da SEDUC-SP, com foco na atuação prática e incorporando as novas tecnologias como ferramentas da formação continuada (EFAPE, 2020, p. 1).

Entendemos que pioneirismo está alinhado com o fato de a instituição ser criada por uma rede pública estadual de ensino para formar professores em um primeiro momento (2009) e posteriormente (2020) para todos os profissionais da educação. O Programa Qualidade na Escola (PQE) foi criado em maio de 2008 pela SEDUC com o objetivo de “promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista, com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública possuem: o direito de aprender com qualidade.” (SÃO PAULO, 2018, p. 1).

Com base nesse princípio, a SEDUC viu-se obrigada a investir na formação docente, pois, por meio do PQE, passou a avaliar anualmente todas as escolas com vistas a acompanhar os serviços educacionais prestados e propor metas a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) que é o

indicador criado pela SEDUC que mede a qualidade das escolas. Assim, na perspectiva dessa rede de ensino, “o programa cumpre o papel de apoiar o trabalho das equipes escolares no esforço da melhoria da educação e de permitir que os pais de alunos e a comunidade possam acompanhar a evolução da escola pública paulista.” (SÃO PAULO, 2018, p. 1).

Em face ao exposto, no ano de 2009, foi criada a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP), por meio do Decreto Estadual nº 54.297, de 05 de maio deste ano. Em conformidade com o Artigo 2º deste mesmo decreto, a EFAP “oferecerá cursos e certificará o aproveitamento de seus participantes.” Todavia, como sua criação está articulada com as concepções políticas dessa rede de ensino a qual está pautada, dentre outras intenções, no cumprimento de metas educacionais, em seu parágrafo único ficou estabelecido que “A participação e o aproveitamento nos cursos de formação serão obrigatórios para os candidatos a ingresso no Quadro do Magistério Público da Secretaria da Educação, nos termos da lei.” (SÃO PAULO, 2009, p.1).

A despeito da importância atribuída à EFAP no que tange a formação de candidatos a ingresso na SEDUC, ela tem um papel importante na formação continuada e desenvolvimento profissional docente dessa rede de ensino. Ela atende uma das maiores redes públicas de ensino do mundo que conta com 245.000 servidores distribuídos em cerca de 5.400 escolas jurisdicionadas às suas 91 Diretorias Regionais de Ensino. De modo mais específico, ela oferta cursos que combinam o ensino a distância, por meio do sistema de videoconferências da Rede do Saber/EFAPE, web conferências e de ambientes virtuais de aprendizagem, com atividades presenciais e em serviço para esse contingente de pessoas.

A partir de 2019, a EFAP passou a se chamar EFAPE. Essa alteração deu-se não de forma isolada, mas por meio de um conjunto de mudanças feitas pelo Governador João Dória que, por meio do Decreto nº 64.187, de abril de 2019, reorganizou a Secretaria da Educação. Assim, o Artigo 125 desse decreto estabeleceu que a EFAP passou a ser denominada de “Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo, Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE).

Não foi apenas uma mudança de nomenclatura, mas a redefinição de atribuições e, até mesmo, áreas de abrangência, pois se em um primeiro momento a EFAP era responsável pela formação de professores da Secretaria da Educação de

São Paulo que também passou a ser chamada de SEDUC por meio desse mesmo Decreto de 2019, a partir de então a EFAPE assume outras responsabilidades, conforme constam do artigo 39 do Decreto Lei nº 64.187/2019:

- I - qualificar os profissionais da educação, nas redes municipal e estadual de São Paulo, para o exercício do magistério e da gestão do ensino básico, desenvolvendo estudos, planejamentos, programas, avaliação e gerenciamento da execução de ações de formação, aperfeiçoamento e educação continuada;
- II - desenvolver processos de certificação na educação;
- III - acompanhar o estado d'arte na área de sua especialidade, identificando e analisando experiências inovadoras e disponibilizando informações para entidades e profissionais da educação;
- IV - realizar os cursos de formação compreendidos em concursos públicos e processos seletivos de pessoal para a educação;
- V - exercer atividades relativas ao intercâmbio e cooperação técnica com entidades nacionais e internacionais em sua área de competência;
- VI - disponibilizar infraestrutura e tecnologias de ensino presencial e a distância para os programas de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação;
- VII - reunir e disponibilizar acervos físicos e virtuais de livros e outros recursos para o desenvolvimento profissional continuado de professores, especialistas da educação básica e de seus formadores;
- VIII - organizar eventos, espaços culturais, museus, ambientes multimídia e locais para exposições relacionados à educação no Estado de São Paulo;
- IX - manter organizados acervos de memória da educação no Estado de São Paulo;
- X - manter atualizada a agenda de eventos e oportunidades de desenvolvimento profissional para os servidores da Secretaria e divulgar informações a respeito;
- XI - orientar programas de preservação da memória da educação pública no Estado de São Paulo;
- XII - promover o estabelecimento de parcerias e a celebração de convênios com universidades e instituições congêneres para operacionalização das políticas de formação e aperfeiçoamento do pessoal da Secretaria (SÃO PAULO, 2019, p. 4-5).

Tomando-se como referência o inciso I desse Artigo, percebemos que, a partir de 2019, a EFAPE se tornou a responsável pela formação de todos os profissionais da SEDUC, assim como das redes municipais de ensino, no Estado de São Paulo. Essa medida está alinhada, dentre outras razões, ao fato de que a SEDUC vem atuando em regime de colaboração com vários municípios paulistas com a implementação do novo Currículo Paulista que entrou em vigor em 2020. Subentende-se que essa parceria se faz necessária porque EFAPE desenvolve processos formativos de profissionais da educação com foco na implementação desse novo Currículo.

2.2 Rede do Saber

Embora a EFAPE se constitua em um projeto pioneiro no âmbito da formação de professores da SEDUC tal como está estruturada atualmente, é importante salientar que essas políticas voltadas para formação docente não são tão recentes e, portanto, anteriores à sua criação em 2009. De modo mais efetivo, essa estratégia de formação que associa as modalidades presencial e a distância utilizando-se de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em um primeiro momento e, mais recentemente, com o aporte das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) iniciou em 2001 com a criação da Rede do Saber.

A Rede do Saber representa um conjunto de esforços de representantes da SEDUC e de Universidades paulistas (Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual Paulista – UNESP e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP) mediante o estabelecimento de parcerias e convênio os quais estavam estabelecidos em lei desde então e foram ratificados mais recentemente (SÃO PAULO, 2019) em prol da formação docente. Desse modo:

A Rede do Saber começou, ainda informalmente, por meio de uma experiência inédita, empreendida pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo: o PEC – Formação Universitária. Um programa de educação continuada que possibilitou a formação superior de cerca de 6.200 professores de 1ª a 4ª séries simultaneamente, por meio de uma nova metodologia de ensino e uma nova estratégia de gestão. Um processo que envolveu quase sete mil professores-alunos, mais de 1.500 docentes universitários, 350 especialistas, profissionais e estagiários encarregados das tarefas de planejamento, coordenação e execução, e mais de uma dezena de parcerias entre órgãos públicos, instituições de ensino e empresas, todos trabalhando de forma integrada e interativa (SCAVAZZA; IANNONE, 2004, p. 79).

Essa iniciativa estava articulada às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal nº 9.394/1996 que estabeleceu um prazo de dez anos para que todos os professores tivessem formação em nível superior (BRASIL, 1996). Mas essa não foi somente a razão pela qual deu-se a criação da Rede Saber, pois essa e outras iniciativas da SEDUC “Significavam também o ponto de partida para oferecer aos alunos matriculados no ensino fundamental uma escola inclusiva e de melhor qualidade.” (SCAVAZZA; IANNONE, 2004, p. 79).

A Rede do Saber tem uma grande estrutura física a qual está distribuída por todo o Estado de São Paulo para desenvolvimento de programas de formação continuada de todos os profissionais da educação da SEDUC e, mais recentemente,

também das redes municipais. Ao consultar o *site* dessa rede, encontramos a informação de que:

A Rede do Saber conta com uma estrutura física distribuída e interligada por todo o Estado. São 182 salas em 91 polos que funcionam em todas as diretorias de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Cada polo possui duas salas de videoconferência, equipadas com recursos de recepção e transmissão de conteúdos audiovisuais, envolvendo: *endpoint* de videoconferência, televisores, sonorização, notebooks, rede sem fio, sistema de projeção e microcomputadores de apoio. Esses ambientes de aprendizagem estão conectados à Rede Intragov com acesso à internet e possuem capacidade para atender, simultaneamente, cerca de 7 mil pessoas por período, contando ainda com 182 operadores-monitores locais, coordenados por uma Central de Operações com um quadro de oitenta profissionais nos períodos da manhã e da tarde. Desde 2008, com a implantação do projeto Kit Multimídia na Sala do Professor, a Rede do Saber possibilita o acesso, por tecnologia de streaming, às videoconferências em todas as 5 mil escolas do Estado, bem como a possibilidade de realização de videoconferências entre as diretorias de ensino e suas respectivas escolas. Essa solução otimiza a integração com as escolas, possibilita o uso de novos recursos e apoia atividades de gestão e colaboração – além de ampliar significativamente a abrangência das ações de capacitação que chegam aos educadores em seu local de trabalho (SÃO PAULO, 2020, p. 1).

Em 2009, a Rede do Saber passou a integrar a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), que oferece cursos de formação continuada aos 270 mil funcionários da SEE-SP presentes nos órgãos centrais e vinculados, em 91 diretorias de ensino e em 5.300 escolas. Ao longo de 15 anos de trajetória, a Rede do Saber tem contribuído para que professores e agentes educacionais de 645 municípios do Estado de São Paulo tenham acesso à formação continuada e ao desenvolvimento profissional³.

2.3 Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes do Quadro do Magistério do Estado de São Paulo

O Curso Professores Ingressantes foi criado pela SEDUC em atendimento ao artigo 1º da Lei Complementar nº 1.207, de 05/07/2013. Essa lei dispõe sobre os concursos públicos regionalizados para os integrantes do Quadro do Magistério dessa rede de ensino. Assim, além normatizar os concursos docente, essa lei instituiu um curso para professores ingressantes “[...] ao magistério paulista, como

³ Informação retirada do site da Rede do Saber por meio do link: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=183>. Acesso em: 21 set. 2020.

parte integrante do período probatório, com carga horária de, no mínimo, 360 (trezentos e sessenta) horas, na forma a ser disciplinada em resolução do Secretário da Educação.” (SÃO PAULO, 2013, p. 1).

A expectativa é que esse curso potencialize a ação educadora dos professores da SEDUC com estudos referentes ao seu campo de atuação, conforme a Resolução SE 52, de 14/08/2013. A referida Resolução, por sua vez, definiu:

[...] os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos [...]. (SÃO PAULO, 2013, p. 1).

A definição de perfis está relacionada com os princípios filosóficos, sociais e políticos defendidos como fundamentais para o exercício da docência com vistas ao atendimento das expectativas formativas da SEDUC. Além disso, são definidas as competências e habilidades que o professor deverá possuir caso tenha interesse em ingressar nessa rede de ensino, assim como os referenciais bibliográficos que, supostamente, servirão de base para demonstrar o domínio de tais habilidades e competências.

Com relação ao perfil, ficou estabelecido que o professor dessa rede de ensino, na condição de mediador nos processos de apreensão, deverá assumir “[...] a compreensão e produção de conhecimento, organizar condições didáticas que permitam ao aluno a apropriação de bens culturais historicamente acumulados, fundamentais à educação escolar de qualidade, direito do aluno.” (SÃO PAULO, 2013b, p. 6). Desse modo, caberá ao professor o domínio de competências básicas as quais podem ser entendidas como a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 15). Para esse autor, isso se faz necessário, pois, no cotidiano escolar, caberá ao professor dispor de energias para criar novas e eficazes situações de aprendizagem, consideradas atualmente como amplas, abertas, carregadas de sentido e regulação (PERRENOUD, 2000, p. 26), mobilizando, portanto, outras competências específicas. Dentre essas competências, o autor destaca que caberá ao professor:

conhecer os conteúdos escolares que serão ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; trabalhar a partir das representações dos alunos; trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

Nota-se que a SEDUC, ao definir o perfil de seu professor, toma como referência a concepção de competência de Perrenoud (2000) pelo entendimento de que essa perspectiva permitirá a ele (professor) fazer a transmissão de conteúdos historicamente acumulados os quais são, segundo essa mesma rede de ensino, essenciais para o desenvolvimento de seus alunos. Conforme se observa, são competências específicas que demandarão dos professores formação continuada e desenvolvimento profissional coerentes com as expectativas de atuação docente da SEDUC a qual assevera que:

Prática docente, apoiada no diálogo, com vistas ao desenvolvimento de ensino com foco nas relações entre conhecimento e cultura, currículo e poder, exige do profissional a promoção de aprendizagem referenciada na curiosidade, na cooperação, na pesquisa, na experimentação, na criatividade, que instaure processos de concepção e de realização de projetos significativos aos alunos e à comunidade em que vivem. (SÃO PAULO, 2013, p. 6).

De fato, a prática docente apoiada nesses princípios, exigirá do professor um conjunto de saberes e competências que não necessariamente ele tenha desenvolvido em sua formação inicial. Cabe salientar que a formação de PEB I, objeto desta investigação, desde 1996, ocorre exclusivamente nos cursos de Pedagogia. Todavia, por razões diversas, mas com destaque para a flexibilidade que as Instituições de Ensino Superior (IES) têm para organizar seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) nos termos das Diretrizes Curriculares de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006), de forma mais abrangente, temos identificado algumas fragilidades na formação inicial do professor polivalente. Esse ponto de vista está alinhado, por exemplo, nos achados de uma pesquisa que analisou esse curso no Estado de São Paulo. Dentre outros aspectos, esses achados evidenciam “[...] que a formação dos pedagogos no estado de São Paulo, em sua grande maioria se mostra frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva.” (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 19).

Essa análise não representa tão somente uma crítica às instituições responsáveis pela formação docente tal como vem ocorrendo desde o início deste século (NÓVOA, 2017), mas uma preocupação com a prática dos professores da SEDUC, mas não exclusivamente, assim como a compreensão de que a implementação de um programa de desenvolvimento profissional, na perspectiva do Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes do Quadro

do Magistério, pode ser uma alternativa para mitigar eventuais fragilidades formativas de seus professores.

Além disso, há uma defesa de que se o professor promover uma aprendizagem para seus alunos nos moldes previstos na Resolução SE nº 52/2013, viabilizará “a efetivação do princípio da escola para todos, e para cada um em particular” (SÃO PAULO, 2013b, p. 6) tal como o preconizado nas políticas curriculares dos diferentes países e nesta rede de ensino desde a década de 1990. Para tanto,

Caberá ao profissional aprender, ensinar e trabalhar com a heterogeneidade, a diversidade e a diferença; compreender que a relação dialógica/interação entre os sujeitos é inerente à comunicação, à linguagem e às relações que estabelecem cultural e socialmente e conhecer a relação entre a teoria e a prática e estar atento à dinâmica entre ambas, para atuar, permanentemente, como protagonista de suas ações e tomar, com autonomia e responsabilidade, as decisões pedagógicas que concorrem para a realização de seu trabalho e a consecução dos objetivos traçados. (SÃO PAULO, 2013b, p.6)

Para compreender essa expectativa de perfil docente, faz-se necessário retomar mais uma vez à concepção de competência docente de Perrenoud (2000), para quem, dominar o conteúdo por si só não é o suficiente para que o professor possa ensiná-lo de modo eficaz aos seus alunos. Além de dominar os conteúdos (competência técnica), o professor necessitará ser capaz de reconstruí-lo em situações complexas. Desse modo, “[...] os professores precisam transitar entre os conteúdos, os objetivos e as situações, por meio da transposição didática.” Outro aspecto a ser considerado é que, para dar conta dessa empreitada, o professor não deve “[...] livrar-se das concepções prévias dos alunos [...]” elas “[...] fazem parte do corpo explicativo do indivíduo. Por isso trabalhar as representações dos alunos é uma forma de dar-lhes direito em sala de aula.” (SILVÉRIO, 2015, p. 352).

A SEDUC parte do pressuposto de que para dar conta dessa empreitada, necessariamente precisará haver a articulação de suas concepções formativas complementares e interdisciplinares a saber: a dimensão técnica e a dimensão política. Essa perspectiva formativa também converge para a noção de competência (PERRENOUD, 2000), mas com ênfase no desenvolvimento de práticas reflexivas no ofício de professor (PERRENOUD, 2002). A leitura do excerto da dimensão técnica proposta pela SEDUC, a seguir, nos permite compreender melhor essa analogia.

a) a dimensão técnica, que se caracteriza pelo conhecimento dos conteúdos a serem ensinados e os recursos metodológicos para desenvolvê-los com rigor e compreensão dos seus significados em contextos diversos, referentes aos universos da cultura, do trabalho, do meio ambiente, da arte, da ciência e da tecnologia. (SÃO PAULO, 2013, p. 7).

Sabemos que o termo técnica, em termos mais abrangentes, é empregado para indicar o “conjunto dos processos de uma arte” ou a “maneira ou habilidade especial de executar ou fazer algo” (CUNHA, 1982, p. 759 *apud* RIOS, 2003, p. 94). Nesse caso, consideramos que o conjunto de processos são os conteúdos escolares que os professores devem conhecer e poder ensinar aos seus alunos. Ademais, como a ideia de competência também diz respeito a “[...] capacidade de transformar uma tecnologia conhecida em um produto suficientemente atraente para os consumidores” (MACHADO, 2002, p. 140), o emprego de recursos metodológicos diversos poderá tornar as aulas mais atraentes e, portanto, mais eficazes.

Mas é possível compreendermos também a dimensão técnica em outra perspectiva, ou seja, não somente como “economia do conhecimento” (MACHADO, 2002, p. 140). Ao atrelar a dimensão técnica à política, supostamente, a SEDUC deve ter considerado que a dimensão técnica como suporte da competência, pois ela “se revela na ação profissional”. Isso é possível porque a técnica, ao assumir essa perspectiva, tem “[...] um significado específico no trabalho, nas relações” docentes (RIOS, 2003, p. 94).

Para compreender melhor essa possível associação, analisaremos a dimensão política:

b) a dimensão política que se caracteriza pelo compromisso público com a educação escolar, decorrente da compreensão dos aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e econômicos que envolvem a educação e o ensino. Também é necessário compreender como essas duas dimensões se integram com os conteúdos próprios da docência: currículo; planejamento, organização de tempo e espaço escolar; gestão de classe, interação grupal, relação entre professor e aluno; elaboração, desenvolvimento e avaliação de situações didáticas; trabalho diversificado; avaliação de aprendizagem em suas especificidades; pesquisa sobre sua prática e investimento na autoformação, fundamentais à participação efetiva do professor na constituição da identidade do educando como sujeito de uma sociedade em constante transformação, com a finalidade de torná-lo capaz de atuar na preservação da herança cultural e na transformação da realidade por ele vivida e, de forma indireta, da sociedade em que está inserido. (SÃO PAULO, 2013, p. 7).

Embora tenha ficado a impressão de que faltou um complemento à concepção de dimensão política aqui apresentada, inferimos que, no processo

formativo, o professor da SEDUC necessita compreender que para fazer parte dessa rede de ensino necessitará ser cúmplice do compromisso público que ela tem com a educação escolar em face dos aspectos históricos, filosóficos, psicológicos e econômicos (talvez esse último com maior ênfase) que estão imbricados na educação e no ensino escolar. Outro aspecto importante a ser destacado é a ênfase dada pela SEDUC à compreensão de que tanto a competência técnica como a política se integram com os conteúdos da docência. Para tanto, enumera um conjunto de conteúdos da formação docente com a intenção de evidenciar formação e prática docente.

São muitos conteúdos, assim como competências que o professor deverá articular à sua prática profissional. Se por um lado é esperado que os professores tenham conhecimento desses conteúdos os quais são avaliados por meio do concurso público, notadamente, através de provas, por outro, é sabido que essas provas têm caráter de exame e, talvez por esse motivo, os candidatos se preparam, mas acabam esquecendo boa parte dos conteúdos “aprendidos”. Contudo, se o professor fizer uso dos referenciais teóricos que fazem parte da Resolução SE nº 52/2013 não somente como meio para ingressar na SEDUC, mas como instrumento de formação permanente, poderá desenvolver várias competências inerentes ao perfil docente exigido por essa rede de ensino.

Ao articular a dimensão técnica com a dimensão política e, portanto, com a formação docente, a SEDUC reconhece a importância dessa união e, de certo modo, nos permite afirmar que há indícios de que reconhece a finalidade política apresentada por Aristóteles a partir da qual “o fim da vida política é a consecução de uma vida feliz em acordo com a essência do homem. Com outras palavras, a autorrealização do homem enquanto ser racional e livre”. Nessa perspectiva, se a felicidade pode ser entendida como bem comum “e se é esta a finalidade da vida dos indivíduos na sociedade”, ao assumir o compromisso público com a educação escolar, a SEDUC, de algum modo, reconhece a finalidade política, assim como a importância da formação e desenvolvimento profissional docente por meio da oferta do Curso Professores Ingressantes da SEDUC (NODARI, 1997, p. 406-407 *apud* RIOS, 2003, p. 106).

Esse curso é ministrado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE); sua organização e oferta estão pautadas no disposto na Resolução SE

52/2013, de 14/08/2013 e no artigo 1º da Lei Complementar nº 1.207, de 05/07/2013. Assim, o Curso Específico de Formação é destinado aos ingressantes aprovados no Concurso Público para Provimento de Cargo de PEB I, mas não exclusivamente, pois os PEB II também tiveram que participar do curso do Quadro do Magistério paulista de 2014.

De modo mais abrangente, constatamos que esse curso, além de ser uma exigência legal, portanto, não é opcional, pois é parte integrante do estágio probatório docente da SEDUC, tem como objetivo geral oferecer formação continuada aos ingressantes aprovados em concurso público com vistas a promover a complementação, a revisão e a renovação de conhecimentos, além de metodologias e perspectivas presentes em sua formação, e a reflexão sobre sua prática profissional.

Nota-se que ao propor a oferta de formação continuada com o intuito de complementar, revisar e renovar conhecimentos prévios da formação docente, assim como metodologias e perspectivas na formação e prática docente, fica subentendida a preocupação dessa rede de ensino com a formação permanente dos professores. Esse entendimento é importante pela compreensão de que:

Em uma profissão que tem como principal objetivo a promoção da aprendizagem dos alunos, deve-se garantir a todos os professores o acesso a políticas de formação continuada que os ajudem a superar os diferentes desafios a depender do momento em que se encontram na carreira (HUBERMAN, 1995 *apud* MORICONI *et al.*, 2017, p. 4).

Ao fazer isso não quer dizer que se parta do pressuposto de que a formação inicial foi fragilizada, embora isso possa ter acontecido, mas pela compreensão de que a profissão docente requer formação permanente. Todavia, essa formação precisa aproximar-se da escola e, partir de situações reais dos professores, elaborar o programa, ou seja, levando em conta as mudanças contextuais, trabalhistas, de premiação, de carreira, de salário, dentre outras que possam repercutir no trabalho docente (IMBERNÓN, 2009).

Ao analisarmos os objetivos específicos desse curso, compreendemos que existe a preocupação de subsidiar os professores no enfrentamento de desafios presentes no cotidiano escolar, especialmente, nos primeiros anos de docência, conforme pode ser observado, a seguir:

- a) Orientar o cursista quanto à aplicação do Currículo da SEDUC/SP, suas concepções, seus conteúdos e suas metodologias de aprendizagem;
- b) Complementar a formação dos professores ingressantes no que diz respeito à gestão e às práticas pedagógicas;
- c) Possibilitar a vivência de situações pedagógicas, considerando as peculiaridades, quer sejam regionais ou locais, por meio da reflexão sobre a gestão da escola, da aula, das situações de aprendizagem e das metodologias propostas nos materiais de trabalho disponibilizados pela SEDUC/SP (SÃO PAULO, 2016).

O primeiro objetivo recai sobre o desafio da implementação curricular, pois essa rede de ensino tem um currículo unificado com a definição de habilidades essenciais que deverão ser desenvolvidas em sala de aula, caderno do professor, caderno do aluno, bem como outros materiais de apoio ao professor. Se para os professores veteranos, salvas exceções, isso pode representar um aspecto positivo, para um professor iniciante que desconhece o currículo, assim como todos esses materiais, ao contrário, poderá tornar-se num grande desafio.

O segundo, por sua vez, está articulado com a dimensão pedagógica e à gestão de sala de aula. Essa proposta é importante porque é no espaço da sala de aula que o professor irá deparar-se com uma variedade de dimensões, tensões, referências, perspectivas. Além disso, poderá defrontar-se com “uma variedade de propostas, ferramentas e procedimentos que, se bem conduzidos, podem tornar-se eficientes suportes pedagógicos, facilitadores e organizadores de situações de aprendizagem” (CRUZ, 2014, p. 46). Esse cenário para um professor iniciante poderá ser bem desafiador daí a necessidade de complementar a formação dos professores ingressantes.

Por fim, notamos que o curso tem foco nas vivências pedagógicas considerando as diversidades e regionalidades. Esse objetivo caminha na direção de que:

Ao se deparar com constantes mudanças e crescente diversidade nas escolas e na sociedade de um modo geral, a literatura aponta e os professores percebem uma necessidade contínua de desenvolver novos conhecimentos e habilidades para lidar com os desafios da sala de aula (SAHA; DWORKIN, 2009), o que reforça a importância de se atentar à oferta da formação continuada a esses profissionais. (MORICONI *et al.*, 2017, p. 4-5).

Para atender a essas demandas, o curso está organizado em duas etapas que totalizam 360 horas, a saber:

Na **etapa 1** são desenvolvidos os Fundamentos Básicos por meio de conteúdos comuns a todos os professores ingressantes. Com relação à distribuição da carga horária, essa etapa conta com quatro horas de Encontro Presencial (EP), a serem realizadas nas Diretorias de Ensino (DE), e 116 horas de estudos autoinstrucionais, que serão realizadas por meio de atividades a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAP (AVA-EFAPE). Essa etapa está organizada em cinco módulos cujos conteúdos versam sobre educação, legislação de modo mais amplo, o currículo paulista e a gestão escolar e da aprendizagem. Há também um módulo voltado para os saberes docentes e o processo de ensino e aprendizagem, assim como sobre a proposta pedagógica da escola, avaliações e recuperação da aprendizagem (Tab. 1).

Tabela 1 - Conteúdo programático do curso de professor ingressante da SEDUC (PEB I).

ETAPA 1: FUNDAMENTOS BÁSICOS	
Módulo 1: Educação, legislação e sociedade	Educação e Sociedade
	Legislação Educacional
	O perfil e as competências docentes do Professor da SEDUC-SP
Módulo 2: Currículo do Estado de São Paulo	Currículo Oficial do Estado
	Ensino e Aprendizagem
	Educação e Tecnologia
	Protagonismo do professor
Módulo 3: Gestão escolar e gestão da aprendizagem	A função social da escola
	Gestão escolar numa perspectiva democrática
	Dimensões da gestão escolar
	Gestão participativa
Módulo 4: Os saberes docentes a respeito do ensino e da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental	Uma discussão sobre alfabetização nos anos iniciais
	Uma conversa sobre o ensino e a aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental
	O currículo e as necessidades de aprendizagem da criança
Módulo 5: Proposta Pedagógica, Avaliações e Recuperação	Proposta Pedagógica
	Avaliação da Aprendizagem
	Avaliação como instrumento pedagógico

Fonte: EFAPE (2021).

Quando fazemos uma leitura panorâmica dessa etapa, inferimos que as políticas curriculares da SEDUC estão articuladas com os objetivos específicos do curso, notadamente, os três primeiros módulos que buscam levar os professores ingressantes a:

Compreender o perfil previsto para os educadores em suas diferentes funções na SEDUC-SP; conhecer os Programas da pasta da SEDUC-SP; orientar o professor ingressante, quanto à aplicação do Currículo da

SEDUC-SP e suas concepções, seus conteúdos e suas metodologias de aprendizagem (SÃO PAULO, 2016, p. 6).

Contudo, nem sempre os cursistas consideram que tais objetivos são alcançados. Essa avaliação tende a ser menos positiva quando a abordagem do estudo é de natureza qualitativa e contrário quando tem um caráter quantitativo, assim como mais censitária, conforme demonstrado no estudo de Mirisola (2012).

Em um estudo realizado por Medeiros (2014) com 10 PEB II⁴ dessa rede de ensino, verificamos que os participantes fizeram uma avaliação positiva do curso. Destaca-se que de um total de dez participantes, três professores (30%) avaliaram os conteúdos do curso como bom, mas 4 (40%) consideraram-nos regulares e apenas um (10%) como excelente. Embora essa amostra seja pequena, não podemos, portanto, fazer generalizações sobre esses resultados, essas constatações nos permitem induzir que os conteúdos desse curso, por um lado, agregam à formação dos professores, mas, por outro, mostram indícios de que há necessidade de fazer alguns ajustes. Essa inferência sobre a necessidade de ajustes está pautada no fato de que 50% (5) desses mesmos participantes entendem que o curso não os auxiliou em suas práticas de sala de aula.

Contudo, a pesquisa realizada por Andrade (2019, p. 74), cujos sujeitos foram 793 PEBI da SEDUC, mostra que 95,5% desses participantes atribuíram uma pontuação 4 e 5 (muito bom e excelente) à dimensão “associei os conteúdos do curso aos meus conhecimentos anteriores”. Embora o foco desta pesquisa seja avaliar a efetividade do curso na perspectiva da formação em serviço, entendemos que esse dado seja um aspecto positivo no que tange aos objetivos específicos do Curso de Professores Ingressantes. Com base nesse resultado, fica subentendido que esse curso desenvolve conteúdos articulados com a realidade da escola, assim como com o perfil docente proposto pela SEDUC.

Salientamos ainda que há uma ênfase grande nesse curso sobre a aplicação do currículo paulista o que, no nosso entendimento, faz sentido por tratar-se de um curso que tem foco nas políticas de formação de professores dessa rede de ensino, conforme foi identificado no estudo de Medeiros (2014). De modo mais específico, dos dez participantes nessa pesquisa, oito consideraram que o curso foi bastante

⁴ A etapa 1 do Curso de Professores Ingressantes da SEDUC é comum a todos os professores sejam eles PEB I ou PEB II.

efetivo em apresentar aos professores ingressantes o currículo oficial da SEDUC. Esse dado é corroborado com informações da própria EFAPE que desenvolve pesquisas sistemáticas com os cursistas buscando avaliar a percepção deles sobre o curso (MIRISOLA, 2012).

Com base num levantamento feito pela EFAPE com 7.773 cursistas entre os dias 8 e 18 de dezembro de 2010, 95% deles avaliaram o curso como efetivo para o desenvolvimento da prática docente. Esses resultados demonstram a aprovação do curso pelos professores ingressantes em 2010 (MIRISOLA, 2012), contrariando, portanto, os achados de Medeiros (2014).

Contudo, dada a dimensão discrepante nos dois levantamentos – a pesquisa da EFAPE cobriu a quase totalidade dos professores participantes no curso (7.773 de um total de 9.526 cursistas) ao passo que o estudo de Medeiros contou com apenas 10 participantes – não é prudente fazer comparações entre os achados dessas pesquisas. Contudo, são informações que servem de elementos para avaliar a compreensão que os sujeitos desta pesquisa poderão fazer sobre a última versão do Curso de Professores Ingressantes (PEBI).

A **Etapa 2** volta-se para uma formação mais focada dos professores denominada “Ensino em Foco” a qual é composta de conteúdo específico, organizado de forma a atender os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (PEBI) e contará com oito horas de EP, a serem realizados nas DE, e 232 horas de estudos autoinstrucionais os quais são realizados por meio de atividades a distância no AVA-EFAPE (SÃO PAULO, 2016). Esta etapa está organizada em dez módulos cujos conteúdos versam sobre as especificidades EFAI, os conteúdos específicos que são desenvolvidos nesse nível de ensino e a recuperação de aprendizagem que modo mais efetivo, pois essa dimensão já foi trabalhada na etapa 1 do curso (Tab. 2).

Tabela 2 - Conteúdo programático do curso de professor ingressante da SEDUC (PEB I).

ETAPA 2: ENSINO EM FOCO	
Módulo 1: Os anos iniciais do ensino fundamental da rede Estadual Paulista	A criança e suas especificidades
	A importância do brincar
	O espaço escolar nos anos iniciais do ensino fundamental
	Tempo cronológico, tempo vivenciado, escola, infância e suas relações
	O compromisso alfabetizador
	As ações formativas e de acompanhamento no âmbito das Diretorias de Ensino
Módulo 2: Ensino e aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais	Psicogênese da língua escrita (Escrita)
	Escrever entre todos ou escrita coletiva
	Leitura pelo aluno
Módulo 3: Ensino e aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais	Nomes Próprios
	Reescrita
	Leitura pelo professor
	Ditado pelo professor
	Roda de leitores
	Roda de jornal
	Produção de texto de autoria
Revisão	
Módulo 4: Ensinar e aprender Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental	Educação Matemática: uma área de conhecimento em construção
	Resolução de problemas e investigações
	Recursos didáticos interessantes
	A seleção de conteúdos: o que ensinar
Módulo 5: Organização curricular e materiais didático-pedagógicos de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental	Currículo de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: orientações curriculares do Estado de São Paulo
	Utilizando o material didático pedagógico do Projeto EMAI
	Avaliação diagnóstica e seu uso no âmbito do Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais – EMAI
	Alfabetização Científica
	Integração das áreas
Módulo 6: Sociedade e Natureza	Integração das áreas
	Integrando disciplinas por meio da alfabetização científica
	A ação integradora
	O trabalho do professor
	Conhecimento integrado
Módulo 7: Sociedade e Natureza	Ler e escrever como compromisso de todas as áreas
	O ensino de Ciências da Natureza nos Anos Iniciais
	O papel da Geografia no Currículo escolar
	O currículo de História nos anos iniciais
	Projeto Memórias, Caminhos e Descobertas
	O trabalho com Sequências Didáticas
Módulo 8: Ensinar e aprender Arte nos anos iniciais do ensino fundamental	A arte na escola
	As modalidades organizativas do Currículo
	Integração das linguagens
	Integração das linguagens: sons
Módulo 9: Educação Física	Desenhar na escola
	O desenho
	1º Passo - A Cultura de Movimento para uma Linguagem Corporal.
	Educação Ativa
Módulo 10: Recuperação das aprendizagens	Jogo e educação
	Jogos-Esportes-Luta-Danças-Ginásticas
	O que é aprendizagem? Qual sua relação com ensino?
	Avaliando a aprendizagem em processo
	Acompanhando a aprendizagem da turma
	Currículo, Avaliação de Aprendizagem em Processo e Matriz de Avaliação Processual – Anos Iniciais – Língua Portuguesa e Matemática
Um Plano de Ação para intervenções pedagógicas com a turma	
Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) e Matriz de Avaliação Processual como norteadores do Plano de Ação – Recuperação Contínua	

O módulo 1 dessa etapa volta-se não somente para a formação específica do professor, mas também para a dimensão pedagógica da prática docente, assim como para o currículo escolar do EFAI. A preocupação com a criança e suas especificidades coaduna com o público desse nível de ensino. Além disso, há o reconhecimento da importância do brincar que, por vezes, é tido como algo inerente à educação infantil. Essa ênfase do curso é importante porque é sabido que o primeiro ano do EFAI recebe crianças pequenas que, em boa parte, são advindas da pré-escola e, por esse motivo, a transição entre os níveis de ensino precisa ser feita com respeito às especificidades naturais dessa faixa etária.

Os módulos 2 a 8 versam sobre as áreas do conhecimento que compõem o currículo do EFAI. Quatro módulos (2 a 5) dedicam ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática que tem sido as áreas prioritárias da SEDUC em razão das avaliações externas sejam elas da própria rede (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP⁵) ou do Governo Federal (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB⁶). Portanto, não há nenhum estranhamento sobre essa abordagem maior dessas duas áreas no curso, mas não há como afirmar o mesmo quando deparamos com abordagem dada à área de ciências humanas que, no nosso entendimento, é pouco explorada no curso.

É nessa segunda etapa do curso que o professor ingressante terá a possibilidade de desenvolver as competências e as habilidades requeridas aos profissionais da SEDUC. Com relação às competências gerais, elas estão organizadas em três dimensões, a saber: sistema de Ensino Público de São Paulo: Educação Básica; escola e sala de aula. Dada a perspectiva sistêmica do ensino nacional, essas competências partem da educação nacional por considerar que o professor tenha necessidade de:

- a) Conhecer os atos legais que regulamentam a profissão de professor e ser capaz aplicá-la em situações que se apresentam no cotidiano do seu trabalho pedagógico.
- b) Conhecer os direitos e deveres do docente e atuar em consonância com eles, regulamentado em lei. (SÃO PAULO, 2013, p. 7).

⁵ O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, é uma prova externa, aplicada anualmente, desde 1996, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para avaliar sistematicamente o Ensino Básico na rede estadual, e produzir um diagnóstico do rendimento escolar básico paulista.

⁶ A cada dois anos, estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede pública realizam uma **prova** padronizada, aplicada pelo Ministério da Educação (MEC). Até 2018, ela se chamava **Prova Brasil**. A partir da edição de 2019, ela passou a ter o nome de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

A expectativa é que o professor iniciante aproprie-se de conhecimentos acerca de atos legais que regulamentam a profissão docente tanto no que concerne à aplicação desses conhecimentos em sua prática cotidiana, quanto aos direitos e deveres. Essa competência está articulada tanto com a dimensão técnica quanto com a política as quais são complementares e indissociáveis no processo de formação docente (RIOS, 2003; SÃO PAULO, 2013). No que diz respeito ao Sistema de Ensino Público de São Paulo: Educação Básica, espera-se que o professor iniciante tenha competências para:

- a) Conhecer formas de atuação docente, situações didáticas e seus elementos constitutivos para adequá-los à aprendizagem do aluno no que se refere aos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, conforme os contextos locais, das políticas e do currículo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nas dimensões sala de aula e escola.
- b) Compreender a importância da educação escolar para a formação da identidade de novos sujeitos sociais, para que eles possam integrar a sociedade brasileira, dela participando de forma ativa e democrática em busca do bem comum (SÃO PAULO, 2013, p. 7).

De modo mais abrangente, a expectativa da SEDUC é que o professor conheça as diferentes formas de atuação desse profissional, o que para um professor iniciante não é fácil, pois muitos deles têm referência laboral somente de seus mestres da Universidade e situações pontuais do campo de estágio supervisionado. Partindo-se do pressuposto de que essa competência está articulada com o ensino de didática na formação inicial do professor, tal expectativa, por um lado é preocupante porque as instituições formadoras têm dado pouca atenção a essa dimensão nas matrizes do curso de Pedagogia, conforme sinalizado por Pimenta *et al.* (2017, p. 21).

Ao analisar as matrizes curriculares de 114 cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo, esses autores constataram que do número total de sua carga horária, 6,64% são destinados aos conhecimentos relativos à didática, mas 38,12% são voltados aos conhecimentos relativos à formação profissional docente. Por outro lado, essa expectativa da SEDUC em relação às competências docentes corroboram a importância da oferta do curso Específico de Formação aos Ingressantes.

É importante salientar que ao tecer esses comentários, não estamos fazendo uma apologia à centralidade técnica do ensino da didática tal como ocorreu entre as décadas de 1940 e 1960. Naquele momento, com destaque para o período compreendido entre 1960 e 1968, em face da crise que o movimento escolanovista

vinha sofrendo em decorrência da tendência tecnicista, “o ensino da didática assume certamente uma perspectiva idealista e centrada na dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem (CANDAU, 2009, p. 18). Contudo, sabemos que não há como ignorar a necessidade de se investir no desenvolvimento de competência inerente à prática docente que está articulada com saberes que não podem se reduzir à transmissão de conhecimentos já construídos (TARDIF, 2012).

O professor deverá conhecer também as situações didáticas e seus constitutivos, mas podemos supor que nem todos eles tiveram oportunidade de fazer essas discussões na formação inicial pelos mesmos motivos apontados no parágrafo anterior. Daí a necessidade de um programa de indução, assim como de formação continuada, pois esses mesmos professores terão de ter competência para empregar saberes e habilidades desenvolvidas para adequá-las às aprendizagens de seus alunos.

Por fim, esse mesmo professor deverá compreender a importância da escola no processo de formação do sujeito e, mais uma vez, a didática poderá subsidiá-lo, não numa perspectiva instrumental, mas fundamental. Para tanto, é fundamental que ele considere que:

Competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica. As dimensões política e técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente (CANDAU, 2009, p. 23).

Ao trazer essa perspectiva para sua formação e prática profissional, muito provavelmente poderá contribuir para a formação de sujeitos críticos e competentes para atuar na sociedade de forma ativa e democrática em busca de um bem comum, conforme almejado pela SEDUC. Essas competências gerais, as quais recaem sobre todos os professores, convergem para o perfil de cada profissional dessa rede de ensino, com destaque para os professores. No caso específico do PEB I, elas se voltam para o caráter polivalente inerente à prática deste profissional, conforme pode ser constatado, a seguir:

O professor de Educação Básica I, que atua no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, assume caráter de profissional polivalente para garantir a alfabetização e o letramento, articulando as diversas áreas do conhecimento do currículo básico (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e Naturais) e possibilita ao educando organizar e integrar informações e novos conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre eles. Isso implica que adote uma prática reflexiva, a partir da observação atenta ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem, compreendendo o educando como ser único, com necessidades próprias de sua faixa etária e contexto vivencial; registro sistemático; planejamento coletivo e autoavaliação da qualidade educativa oferecida. Além disso,

espera-se que desempenhe um trabalho interdisciplinar, que pressupõe necessária adequação dos conteúdos, das especificidades e da metodologia baseada em modelo de ensino voltado para a resolução de problemas, em situações nas quais requer a autoatividade. (SÃO PAULO, 2013, p. 33).

A denominação polivalente descrita nesse perfil não está presente nas DCN de Pedagogia (BRASIL, 2006), pois é bastante antiga tendo em vista que “marca a atuação desse profissional desde as origens da então escola normal de ensino médio, nos finais do século XIX, cuja finalidade era formar o professor para ensinar as disciplinas (matérias) básicas [...]” (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 17). Ela está relacionada ao professor que atua no EFAI com as disciplinas de língua portuguesa (alfabetização), história, geografia, ciências e matemática.

Para atender a esse perfil, a SEDUC define as competências específicas (ANEXO A) para o PEB I que estão articuladas com o ensino desses componentes curriculares como, por exemplo, no caso de Língua Portuguesa que, dentre outras, tem a seguinte competência docente: “compreender a linguagem verbal como forma de ação interpessoal, orientada por finalidades específicas, que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (SÃO PAULO, 2013, p. 33).

Trata-se de uma competência que está articulada com os conteúdos e metodologias do ensino da Língua Portuguesa que fazem parte do currículo de Pedagogia e que é exigível na prática docente. Essa competência se faz necessária porque é por meio dela que SEDUC espera que desenvolva a habilidade de “Reconhecer a necessidade de tomar como objeto de ensino na escola situações de linguagem típicas de diferentes espaços e esferas de circulação, em especial as que aconteçam em instâncias públicas que não a escolar.” (SÃO PAULO, 2013, p. 33).

Esses aspectos são abordados na etapa 2 do Curso Professores Ingressantes denominada ensino em foco, conforme consta do Regulamento desse curso. De modo mais objetivo, ao abordar o assunto está explícito que nessa fase:

[...] será possibilitado ao professor ingressante o desenvolvimento das competências e das habilidades requeridas aos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, conforme dispostas na Resolução SE 52, de 14/08/2013, publicada no DOE de 15/08/2013. (SÃO PAULO, 2016, p. 4).

Como subsídio ao desenvolvimento dessas competências específicas, o PEBI faz uso de uma bibliografia que, dentre outros autores, é composta por Ana Teberosky, Teresa Colmer, Telma Weisz, Delia Lerner, Bernard Schneuwly e

Joaquim Dolz, cujas concepções de alfabetização e numeramento estão presentes no currículo e nas orientações pedagógicas da SEDUC. De modo mais específico, essas referências estão presentes do Programa Ler e Escrever que consiste num “conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios” voltados ao EFAI (SÃO PAULO, 2007, p. 1) e Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI).

2.4 Trajetória das políticas de formação continuada de professores no âmbito da SEDUC

A formação continuada de professores de alguma forma tem feito parte das políticas públicas de educação na SEDUC. Evidentemente que sempre foi uma ação pautada com base nas orientações político-ideológicas vigentes o que, a nosso ver, não poderia ser diferente, pois compreendemos que as políticas públicas de educação não estão alheias a outras políticas e programas que orientam a gestão pública.

Lippi e Neira (2013) dividem as políticas de formação continuada de professores da SEDUC em dois momentos. O primeiro, compreendido entre 1983 e 1994 que, segundo esses autores, foi caracterizado pela pulverização de tentativas de romper com os paradigmas impostos pelos governos ditatoriais de períodos anteriores. O segundo, por sua vez, entre 1995 e 2006, foi marcado pela proposição de políticas formativas alinhadas ao ideário neoliberal. Esses autores são bastante críticos às políticas de formação de professores da SEDUC, conforme pode ser constatado, a seguir:

Os resultados de nossas análises contrariam qualquer discurso de mudança de rumos ou direções. Inversamente, sobram razões para afirmar a existência de um *continuum* nas ações formativas. As evidências indicam que a centralização das decisões, as iniciativas episódicas, a ausência de canais de diálogo com os profissionais da educação e a falta de criticidade com relação à tarefa educacional, há muito permeiam a política estadual de formação de professores. (LIPPI; NEIRA, 2013, p. 78).

Essa análise denota o olhar que esses autores têm sobre o assunto que, se por um lado, pode nos parecer um tanto rígida, por outro, deixa pistas de que o modelo de formação continuada de professores adotado nessa rede de ensino mostra-se superado e em desacordo com as demandas vigentes do século XXI,

conforme tem sido apontado em pesquisas que discutem a temática (KRAMER, 1989; ANDRÉ, 2002; IMBERNÓN, 2009; 2010a).

Em 1984, com a implantação do ciclo básico com o intuito de combater a evasão, repetência e fracasso escolar, no âmbito da formação de professores foi criado o Projeto Ipê. A proposição desse curso tornou-se necessária porque o ciclo básico se constituiu não somente em um ato administrativo, mas também uma mudança de concepção do processo de alfabetização.

O Projeto Ipê consistia numa ação formativa a distância, que buscou atingir toda a rede por meio da transmissão de programas de rádio e TV, acompanhados da discussão de textos de referência. Apesar de ser uma iniciativa inovadora para época em face de sua metodologia, o projeto foi objeto de muitas críticas. Duran, Alves e Palma Filho (2005), por exemplo, consideram que a despeito de o projeto ter alcançado grandes contingentes de professores em curto período de tempo, constituiu-se em um projeto superficial que buscou tão somente divulgar ideias e propostas. Para tanto, os programas buscavam enfatizar aspectos metodológicos da alfabetização com o propósito de combater “o predomínio das cartilhas e das teorias da prontidão.” (LIPPI; NEIRA, 2013, p. 79).

Nesse mesmo período, teve início um debate acerca da construção de propostas curriculares com vistas a substituir os Guias Curriculares criados nos anos 1970. Assim, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da SEDUC responsável pelas questões referentes aos currículos, à época, organizou ações que envolviam a participação docente, promovendo, portanto, discussões e debates entre professores, especialistas de universidades que assessoravam a SEDUC e representantes sindicais (PALMA FILHO, 2003).

O método de formação adotado pela CENP foi de cursos de curta duração ministrados em parceria com universidades públicas e privadas. Esse projeto foi considerado inadequado porque representou uma:

Postura exatamente contrária ao processo de construção dos documentos, pois a divisão regional da formação e a falta de articulação entre as instituições participantes desencadeou no oferecimento de cursos, treinamentos e orientações técnicas pontuais. (LIPPI; NEIRA, 2013, p. 79).

De 1987 a 1997, período da gestão do então Governador Orestes Quécia, a formação continuada de professores não contou com nenhuma ação relevante. O que se constata é que houve apenas cursos de “capacitação” estanques e

desarticulados com as reais necessidades das escolas. Os projetos propostos simplesmente ignoravam a experiência dos professores dessa rede de ensino, assim como desprezavam suas condições objetivas de trabalho (FUSARI, 1988).

Complementarmente, no âmbito local, mais precisamente, nas “Delegacias de Ensino⁷” foram criadas as Oficinas Pedagógicas, atual Núcleo Pedagógico, que passaram a desenvolver ações formativas por professores de diferentes áreas que exerciam a função de Assistente Técnico Pedagógico (ATP) que, atualmente, são chamados de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP), mas com as funções bastante similares.

A gestão do Governador Luiz Antônio Fleury Filho (1991-1995) não trouxe grandes mudanças, mas representou um avanço com relação ao anterior acerca da formação continuada de professores. Nesse período, a CENP, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e o Departamento de Recursos Humanos (DRHU) passaram a compartilhar a responsabilidade pelos programas formativos da SEDUC.

A CENP continuou com o mesmo método que vinha adotando em gestões anteriores que era o da oferta de cursos de aperfeiçoamento para professores, por meio de convênios com as universidades estaduais (USP, UNESP, UNICAMP), assim como instituições de notório reconhecimento. O Projeto Ipê, que ficou em segundo plano no Governo Quéricia, foi retomado para oferecer materiais de suporte aos professores com vistas a implementar a proposta curricular, assim como para subsidiar na divulgação do Projeto Vídeo-escola, organizado pelas Fundações Roberto Marinho e Banco do Brasil (LIPPI; NEIRA, 2013). A FDE, por sua vez, assumiu uma parte significativa da formação de professores nesse período, promovendo cursos, seminários, encontros, oficinas, visitas técnicas e pesquisas. Já o DRHU, promoveu cursos e orientações técnicas de caráter pontual (UTSUMI, 1995; LIPPI, NEIRA, 2013).

Na perspectiva de Lippi e Neira (2013), esse primeiro período foi marcado por diversas tentativas de se implementar uma política de formação continuada para professores na SEDUC. Não obstante, a descontinuidade e fragmentação das ações e programas acabaram impedindo o desenvolvimento de projetos mais duradouros com foco no desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2010a), numa perspectiva

⁷ As Delegacias de Ensino foram substituídas pelas atuais Diretorias Regionais de Ensino (DRE).

de políticas públicas de educação (GATTI *et al.*, 2019), mais precisamente, políticas de Estado. Todavia, não podemos negar que apesar da fragmentação e descontinuidade dessas ações, elas fizeram parte das políticas públicas de educação do Governo Estadual Paulista no período em questão (1983 a 1994).

O segundo período proposto por Lippi e Neira (2013) no que tange às políticas públicas de formação continuada de professores da SEDUC inicia-se em 1995 e vai até 2006. Esse período é caracterizado pela reforma do Estado na perspectiva no ideário neoliberal.

Em âmbito nacional, nos anos 1990, notadamente, na gestão do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas em geral, o que inclui as educacionais,

[...] são orientadas por meio, entre outros processos, da reforma de Estado que [...] engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais. (DOURADO, 2002, p. 241).

Como consequência, essas ações reverberam na arena educacional expressando-se principalmente em um processo que culminou na aprovação da LDB de 1996. Esse fato se por um lado pode ter representado um avanço no que tange às políticas regulatórias de educação, por outro, recebeu muitas críticas porque o projeto de lei aprovado não foi o original e tal medida acabou “[...] negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.” (DOURADO, 2002, p. 241).

Esse modelo de gestão pública foi adotado pela maioria das Unidades da Federal, notadamente, as administradas por Governadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) como foi o caso de São Paulo com Mário Covas (1995-2001). É sabido que nesse governo houve o fortalecimento do processo descentralização, mas mesmo diante de uma perspectiva democrática, a vertente gerencial tornou-se a tônica dessa gestão. Com isso, alguns conceitos como os de descentralização e participação popular, inerentes às sociedades democráticas, foram substituídos por descentralização e produtividade “instaurando o período da eficiência pautada pela otimização dos recursos financeiros”. (LIPPI; NEIRA, 2013, p. 83-84).

Esse modelo gerencial adotado por São Paulo chegou na educação, sendo que a descentralização acabou tornando-se muito mais um processo de desconcentração de serviços administrativos. Tal prática se efetivou, por exemplo, por meio da alteração na natureza jurídica das Associações de Pais de Mestres (APM) que, a partir de então, passaram a receber recursos públicos para serviços essenciais e, um dado momento, até mesmo para contratação de pessoal.

Nessa gestão, a SEDUC lançou o programa intitulado “*A escola de cara nova*” que, dentre outros propósitos, buscava modernizar essa rede de ensino com vistas a adequá-las às exigências da globalização econômica, assim como de organismos internacionais (GATTI, 2008). Como havia a necessidade de racionalizar recursos, os órgãos intermediários foram extintos e foi instituído o módulo de pessoal a partir do qual ficou estabelecido desde então a quantidade de servidores em face do número de escolas atendidas (ADRIÃO, 2006; LIPPI; NEIRA, 2013).

A formação continuada de professores ficou a cargo dos ATP das Oficinas Pedagógicas que assumiram a responsabilidade de acompanhar a formação de todos os professores das Diretorias de Ensino que atuavam com as mesmas disciplinas. A racionalização foi tamanha que, de 1995 a 1998, esse projeto alcançou 864 escolas da SEDUC em âmbito estadual (LIPPI; NEIRA, 2013). Tal façanha foi possível em face do aumento da relação professor/aluno e da implementação da correção de fluxo que fez parte das políticas educacionais dessa época (ADRIÃO, 2006).

Mas a ação formativa de maior destaque dessa época foi a criação, no período de janeiro de 1995 a dezembro de 1996, do Programa de Educação Continuada (PEC) para atender aos professores da SEDUC. Como a CENP sofreu uma redução drástica do quadro de pessoal, para dar conta de seus propósitos formativos, teve de terceirizar serviços por meio da contratação de empresas e Organizações Não Governamentais (ONG) que passaram a oferecer-lhe assessoria pedagógica, notadamente, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Esse projeto foi financiado com recursos recebidos por meio de empréstimos do Banco Mundial que passou a ter forte influência nas políticas educacionais de vários países incluindo, portanto, o Brasil e suas unidades federadas que foram beneficiadas com tais recursos (CORTINA, 2000 *apud* LIPPI; NEIRA, 2013; GATTI, 2008).

Em face das orientações políticas vigentes à época, SEDUC conseguiu atender as prioridades da Diretorias de Ensino abrindo espaço para que as Universidades e agências “capacitadoras”⁸ desenvolvessem seus projetos em 19 polos espalhados por todo o Estado de São Paulo. Esse projeto, em face de sua metodologia, acabou possibilitando inúmeras iniciativas, assim como o atendimento de cerca de 90 mil servidores no período (GATTI, 2008). Dentre outros aspectos, talvez o maior destaque desse projeto tenha sido a possibilidade de cada Diretoria de Ensino poder escolher dentre os “cursos contratados para sua região, aqueles que se aproximavam das necessidades identificadas pelas escolas.” (LIPPI; NEIRA, 2013, p. 85).

A gestão de Geraldo Alckmin (2001-2006) não trouxe grandes mudanças, pois prevaleceu a oferta de cursos voltados ao atendimento de necessidades da SEDUC por meio de convênios com ONG e universidades, por intermédio da CENP. Dentre as diversas ações formativas desse período, embora nem todas tenham foco na docência, merecem destaque: Progestão⁹, Teia do Saber, PEC-Formação Universitária, Ensino Médio em Rede, Bolsa Mestrado, Letra e Vida e *Lien’chi*. (LIPPI; NEIRA, 2013; MONTEIRO *et al.*, 2014).

Tomando como base as contribuições de Lippi e Neira (2013), assim como de Monteiro *et al.* (2014) faremos uma breve descrição e análise dos programas de formação continuada de professores desenvolvidos pela SEDUC no período de 1995 a 2006.

O Teia do Saber foi um programa que buscou formar professores do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM) com vistas à utilização de metodologias inovadoras e práticas de avaliação como instrumento que possibilitasse o redirecionamento das ações, assim como que promovesse um ensino baseado no desenvolvimento de competências (SÃO PAULO, 2008). Para tanto, contou com a realização de convênio firmados entre a SEDUC e Instituições de Ensino Superior (IES), nas necessariamente universidades públicas e privadas.

⁸ Fizeram parte do PEC: Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Universidade de Mogi das Cruzes – UMC, Instituto Paulo Freire, Universidade de Taubaté, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, Cooperativa Técnico-Educacional, Escola da Vila (GATTI, 2008).

⁹ O Progestão embora seja um programa de formação continuada, seu foco foram os gestores escolares. Esse curso foi uma iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e intercalou atividades presenciais e a distância.

O Ensino Médio em Rede foi um programa destinado a vários profissionais da SEDUC, dentre eles, os PEB II que atuavam no Ensino Médio. Num primeiro momento (2004 e 2005) esse curso centrou-se no desenvolvimento de conteúdos voltados para a contextualização da proposta de formação e para a discussão das múltiplas representações dos atores envolvidos na prática educativa. Em sua segunda etapa, versou sobre o desenvolvimento curricular das quatro áreas de conhecimento do Ensino Médio.

O Programa Letra e Vida foi um curso oferecido pela SEDUC a partir de 2003 que teve foco na melhoria qualitativa e quantitativa da alfabetização no sistema público de ensino (municipal e estadual). Dentre os profissionais que beneficiaram com esse curso estão Supervisores de Ensino e o Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP) que ficaram responsáveis pelo desenvolvimento da formação continuada de professores alfabetizadores.

A Bolsa Mestrado e Bolsa Doutorado foi um programa que incentivou a formação continuada de professores na SEDUC tendo em vista que criou oportunidades para professores e integrantes do suporte pedagógico do Quadro do Magistério (QM) estudos em cursos de *stricto sensu* (mestrado e doutorado) na área da educação e/ou da licenciatura do profissional, em Instituições de Ensino Superior (IES), públicas ou particulares.

O *Lien Ch'i* foi um projeto iniciado em 2003 que contou com a parceria com a Associação de Medicina Chinesa (AMC) cuja finalidade era capacitar os professores para ensinar a técnica corporal. Esse projeto destinava-se aos professores de Educação Física em um primeiro momento, mas depois voltou-se também para outros profissionais da educação.

O PEC-Formação Universitária foi criado, principalmente, mas não exclusivamente, para atender as exigências impostas pela LDB de 1996 no que tange à formação de professores em nível superior. Sua concepção seguiu um modelo já consolidado na SEDUC que eram os convênios que, nesse caso, foi firmado com a PUC-SP, USP e UNESP associando as modalidades presencial e a distância.

Conforme sinalizam Lippi e Neira (2013, p. 87), de 1995 a 2006, “[...] a política de formação contínua da SEE/SP abrangeu cursos estanques, fragmentados e desarticulados, o que dificulta qualquer análise coletiva sobre a complexidade do contexto escolar.” Todavia, nosso entendimento é que a despeito de ter havido

muitos cursos merecem destaque alguns programas, como é o caso do PEC-Formação Universitária que atendeu a um quantitativo de 2.400 professores que o avaliaram positivamente permitindo com que tal ação servisse de base para a SEDUC traçar diretrizes futuras acerca da formação continuada de professores (KRASILCHIK; NICOLAU; CURY, 2008). Temos também o programa bolsa mestrado, que incentivou a formação continuada não somente de professores, mas também de profissionais do magistério como diretores, supervisores de ensino, dentre outros (MONTEIRO *et al.*, 2014) qualificando o banco de profissionais da SEDUC em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Na gestão do então Governador do Estado de São Paulo José Serra (2007 – 2010), as políticas de formação continuadas de professores, no âmbito da SEDUC, ganham força com criação da EFAPE. Isso ocorre porque, dentre outras possibilidades, as atividades propostas pela EFAPE (à época, Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo - EFAP) associam as modalidades presencial e a distância. Ademais, as atividades presenciais que, em geral, envolveram a prática pedagógica poderiam ser realizadas nas escolas da SEDUC o que acabaria favorecendo ao professor cursista. Outro aspecto que favoreceu o incremento da formação continuada de professores na SEDUC foi a criação da EFAPE. O mesmo decreto que a criou abriu a possibilidade de essa rede de ensino firmar convênios com universidades públicas e privadas para formar seus professores.

Nessa perspectiva, foi criado o Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR), por meio do Decreto Nº 55.650, de 29 de março de 2010, instituído no âmbito da EFAPE. Em conformidade com o artigo 2º desse Decreto, o Redefor tem como objetivo a “[...] formação de até 30.000 (trinta mil) profissionais, em nível de especialização, ao longo dos exercícios de 2010 a 2012, em cursos com 12 (doze) a 14 (quatorze) meses de duração, com início no segundo semestre do ano corrente. ” (SÃO PAULO, 2010, p. 1).

Consta no mesmo Decreto que:

[...] para a implementação e desenvolvimento do Programa REDEFOR, fica o Secretário da Educação autorizado a representar o Estado na celebração de convênios com a Universidade São Paulo - USP, a Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, inclusive para fins de divisão dos cursos de formação de professores entre essas instituições. (SÃO PAULO, 2010, p. 1).

O Redefor teve como foco o aperfeiçoamento profissional e a formação continuada de professores e gestores, em duas edições (2010 e 2011), mas o convênio foi renovado em 2013 quando foram atendidos os professores da educação especial. Em face do número de vagas ofertadas, as metodologias adotadas, esse curso teve uma abrangência quantitativa grande, pois contemplou os professores de todas os componentes curriculares.

Outro curso voltado para a formação continuada de professores ofertado pela SEDUC é o Melhor Gestão, Melhor Ensino (MGME), que faz parte do Programa Educação – Compromisso de São Paulo. Esse curso teve início em 2013, prolongando-se por três anos, pois a terceira edição deu-se em 2016 e teve como foco a Formação de Formadores de Gestão, assim como professores de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. O MGME foi instituído pela Resolução SE-22 de 18 de abril de 2013, da SEDUC e teve como objetivo principal incentivar a formação continuada de educadores (professores e gestores) dessa rede de ensino, assegurando-lhes atualização e aperfeiçoamento e, conseqüentemente, melhor desempenho profissional (SÃO PAULO, 2013).

Por fim, destacamos que o Curso Específico de Formação destinado aos ingressantes aprovados no Concurso Público para Provimento de Cargo de PEB I, mas não exclusivamente, pois os PEB II também devem realizar esse curso do Quadro do Magistério paulista é uma iniciativa da SEDUC referente ao concurso de PEB II de 2010. Não faremos uma discussão sobre o curso aqui porque já o fizemos anteriormente, na subseção 2.3, mas consideramos que esse curso faz parte das políticas de formação continuada de professores, assim como de indução profissional dessa rede de ensino (MIRISSOLA, 2012; CONSTANTIN JUNIOR, 2017).

A SEDUC, por ser uma das maiores redes públicas de ensino do mundo, como não poderia ser diferente, tem uma responsabilidade muito grande quando o assunto é formação continuada, quer seja de professores ou de profissionais da educação em termos mais genéricos. Percebemos que a SEDUC recebe muitas críticas (LIPPE; NEIRA, 2013), mas também boas avaliações no que tange à formação de professores (GATTI, 2008; KRASILCHIK; NICOLAU; CURY, 2008).

Nosso entendimento é que, a criação da EFAP em 2009 que, após dez anos, passou a se chamar EFAPE em face uma reestruturação que sofreu, tem sido a grande responsável pela formação continuada de professores dessa rede de ensino.

Uma evidência disso são os números de atendimentos que ela faz, sejam eles por meio de cursos de curta duração, de formação continuada como é o caso de professores ingressantes, por exemplo, conforme constam nos relatórios anuais disponibilizados em seu *site*.

3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Buscamos, com esta seção, fazer alguns apontamentos acerca da formação de professores no Brasil na perspectiva das políticas, dos programas e dos projetos. Todavia, dada dimensão do assunto, optamos por fazer um recorte temporal para essa discussão tomando como referência a década de 1990 em face da aprovação da LDB 9.394/1996 que normatizou a formação de professores para os anos iniciais em nível superior.

3.1 Formação Inicial de Professores

A formação de professores para o exercício na educação infantil e no EFAI, no Brasil, em nível superior, se constitui numa política recente tendo em vista que seu marco regulatório se deu a partir da década de 1990, mais precisamente, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal nº 9.394/1996. Essa nova determinação deu-se com base no Artigo 62 dessa Lei ao asseverar que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 26).

A despeito de essa lei estipular a formação de professores em nível superior, conforme o contido nesse excerto aqui citado, a possibilidade de esse mesmo dispositivo legal admitir a formação de professores em nível médio, na modalidade normal, foi um assunto que gerou dúvidas entre os aspirantes ao posto de professor, assim como insegurança entre aqueles que já se encontravam em exercício. A maior insegurança deu-se porque ao instituir-se a “Década da Educação” cujo início dar-se-ia um ano após sua publicação, ficou subentendido que todos os professores deveriam ter curso em nível superior até o ano de 2006 (BRASIL, 1996, p. 32).

Dentre outros motivos, essa medida deu-se em parte por haver, à época, um grande número de professores com formação em nível médio e, portanto, sem formação em nível superior. Paralelamente, o país não contava com um aparato de instituições formadoras que pudessem atender a tal demanda formativa em um

espaço de tempo muito curto, portanto, dez anos poderia ser um prazo razoável para dar conta dessa demanda.

Desse modo, em outras palavras:

[...] face ao contingente de professores a formar e à inexistência de agências formadoras em quantidade suficiente, a mesma Lei admite que essa formação ou seu equivalente –treinamento em serviço – mantenha-se em nível médio, no máximo, até dezembro de 2006. (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p. 188).

Contudo, esse entendimento gerou uma corrida por parte dos professores que eram detentores do diploma de magistério porque acreditavam que, se não obtivessem um diploma em nível superior, notadamente, em Pedagogia, corriam o risco de, até mesmo perderem seu emprego. Assim, se por um lado essa corrida foi responsável pelo crescimento do número de cursos de Pedagogia, com destaque para as redes privadas, por outro, a despeito de críticas sobre essa política, representou o início dos esforços dos sistemas públicos, especialmente, as Secretarias de Educação, para ampliar a formação de seus professores em nível superior.

No Estado de São Paulo, a implementação de políticas de formação docente com foco no atendimento às exigências da LDB de 1996 deu-se a partir de 2001 com o PEC – Formação Universitária. Paralelamente foi criada a Rede do Saber que representou, à época, uma experiência inédita na SEDUC, pois até então a formação continuada de professores restringia-se a cursos totalmente presenciais. Com a possibilidade de adotar a educação a distância como modalidade de ensino, assim como o emprego das tecnologias da informação e comunicação a implementação de uma política de formação docente para a maior rede pública do país, tornou-se mais viável.

Assim, o PEC tornou-se:

Um programa de educação continuada que possibilitou a formação superior de cerca de 6.200 professores de 1ª a 4ª séries simultaneamente, por meio de uma nova metodologia de ensino e uma nova estratégia de gestão. Um processo que envolveu quase sete mil professores-alunos, mais de 1.500 docentes universitários, 350 especialistas, profissionais e estagiários encarregados das tarefas de planejamento, coordenação e execução, e mais de uma dezena de parcerias entre órgãos públicos, instituições de ensino e empresas, todos trabalhando de forma integrada e interativa. (SCAVAZZA; IANNONE, 2004, p. 79).

Essa iniciativa estava amparada no inciso II do Artigo 63 da LDB de 1996 que aos Institutos de Educação Superior (IES) a criação e manutenção de “programas de

formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” (BRASIL, 1996, 26). Para tanto, o PEC da SEDUC contou com a colaboração de professores de três grandes universidades, são elas: Universidade de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Estadual Paulista.

Por esse e outros motivos, consideramos que a Década da Educação estabelecida pela LDB de 1996 representou avanços significativos no âmbito das políticas educacionais em termos mais abrangentes e de formação docente em termos mais específicos. Desse modo, nosso entendimento é que:

Esse prazo foi importante na medida em que no Brasil, nessa época, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido. (GATTI; SÁ BARRETO, 2009, p. 43).

Esse mesmo estudo mostra que, em 2006, 81,5% (de um total de 1.700.373) professores da educação infantil e do ensino fundamental frequentavam cursos de ensino superior. Esses dados foram analisados a partir dos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) que é uma pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em uma amostra de domicílios brasileiros.

Não obstante, esse aumento substancial de matrículas no ensino superior, não necessariamente em Universidade se por um lado atendeu às demandas impostas por organismos internacionais, por outro, representou na concepção de muitos educadores e especialistas em educação um retrocesso às políticas de formação docente vigentes à época (FREITAS, 1999; PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001; PIMENTA, 2005). Cabe salientar que esse ponto de vista está pautado na perspectiva de que a partir de então a formação docente deixaria de ocorrer exclusivamente em instituições universitárias passando a ocorrer em IES.

Essa nova perspectiva formativa contrariava uma prática que vinha ocorrendo, no Brasil, há mais de vinte anos, tendo em vista que:

Desde o final dos anos de 1970 – anos do regime militar – setores críticos da área educacional construíram um projeto de formação que progressivamente se localizou no interior das universidades, sobretudo das públicas. Tratava-se de assegurar uma sólida formação, uma vez que o ambiente universitário poderia propiciar sua articulação com a pesquisa. (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p. 189).

A despeito da defesa da formação docente no âmbito universitário, esses autores advertem que tal prática por si só não garante uma formação de qualidade, mas de alguma forma cria condições para que tal projeto tenha uma maior robustez. Eles consideram que essa transferência (da Universidade para as IES) representou um prejuízo porque acabou rompendo com a relação ensino e pesquisa inerente às universidades.

Em face das críticas a esse novo modelo de formação docente, o governo contra-argumentou alegando que esse novo projeto além de não gerar prejuízos formativos aos professores era uma medida que visava ao atendimento das demandas formativas então vigentes. Contudo, a despeito de termos conhecimento de que havia necessidade de ampliar o acesso ao ensino superior em razão da escassez de professores qualificados, especialmente, na década de 1990, é sabido que esse intento estava “[...] marcado pelas demandas de constituição de um mercado pedagógico em um claro favorecimento à iniciativa privada no ensino superior.” (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p. 189).

Para corroborar seu projeto político no âmbito da formação de professores, o Governo Federal publicou o Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999 que alterou os artigos 61 a 63 da LDB 9.394/1996. A partir de então ficou estabelecido que “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores” (BRASIL, 1999, p. 1). Além disso, esse mesmo Decreto, por meio de seu Artigo 4º abriu a possibilidade de haver formação docente não somente em Universidade, conforme era defendido por um grupo de educadores adeptos a esse projeto, mas também em outros espaços formativos, conforme pode ser observado, a seguir:

[...] os cursos referidos no artigo anterior poderão ser ministrados:
I - por institutos superiores de educação, que deverão constituir-se em unidades acadêmicas específicas;
II - por universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior para tanto legalmente credenciadas. (BRASIL, 1999, p. 1).

Desse modo, o curso de Pedagogia, apesar de continuar existindo, acabou perdendo a prerrogativa de formar professores. A partir de então, esse curso passaria a ser o responsável de preparar especialistas, notadamente, gestores educacionais e escolares em atendimento ao contido no Artigo 64 da LDB 9.394/1996.

É prudente salientarmos que essas medidas fizeram parte de um arcabouço político do Governo Federal em face de compromissos assumidos por representantes do Brasil por ocasião da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Nessa ocasião, ficou estabelecido que cada país poderia decidir suas próprias metas para a década de 1990, mas em consonância às seguintes dimensões propostas nessa conferência:

- 1) Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências;
- 2) Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000;
- 3) Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;
- 4) Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;
- 5) Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;
- 6) Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, por meio de todos os canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social –, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas. (UNICEF, 1990, p. 13-14).

Como o Brasil foi signatário desse acordo e, portanto, recebeu recursos para financiar a educação básica com base nessas metas, passados dez anos o Governo Federal viu-se na obrigação de prestar contas aos organismos financiadores dessas políticas. Desse modo, o Ministério da Educação (MEC) tentou justificar que a criação das IES se fazia necessária porque a despeito de a taxa líquida de escolarização ser, à época, de 95,3% da população, havia uma “[...] demanda da ordem de um milhão e duas centenas de milhar de docentes efetivamente qualificados para a educação básica. ” (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p. 190).

Esse ponto de vista é corroborado por Freitas (1999), assim como por Pimenta (2005), para quem a criação dessas IES era parte integrante de estratégias do Governo Federal com vistas ao atendimento de imposições desses organismos internacionais financiadores do projeto de reforma educacional adotado pelo Brasil em 1990. De modo mais específico, essa estratégia referia-se a uma segunda etapa dessa reforma que se voltava, naquele momento, para a formação de professores (MAIA, 2019):

Esta etapa possuía dois objetivos: (1) adequar instituições formadoras e conteúdos para garantir que os objetivos da reforma chegassem às escolas; e (2) separar a formação de professores da formação em curso de Pedagogia para cumprir o primeiro objetivo com eficiência, sendo este curso entendido como 'de excelência para formar profissionais qualificados no campo da produção de conhecimentos' (FREITAS, 1999, p. 24 *apud* MAIA, 2019, p. 153)

Esse projeto não teve vida longa, pois apesar de constituir em uma política que buscava formar professores o mais rápido possível com vistas ao atendimento das exigências de formação em nível superior impostas pela LBD, não foi bem aceita nem tampouco ganhou “[...] legitimidade dentro ou fora academia, uma vez que podiam ser oferecidos por instituições não-universitárias” (MAIA, 2019, p. 153) que em razão de sua natureza jurídica não tinham compromisso com a pesquisa, assim como também não tinham “a relação interdisciplinar com os institutos responsáveis pela formação nas áreas de conteúdo” (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 263).

Por esse e outros motivos, os cursos denominados “Normal Superior” acabaram se transformando em cursos de Pedagogia a partir da Resolução CNE/CP nº 05 (BRASIL, 2005). Não obstante, a proposta de equivalência (Normal Superior com Pedagogia), dentre outros motivos, em face de sua pouca aceitação, acabou contribuindo para o surgimento de um grande número de cursos de Pedagogia aligeirados e de qualidade duvidosa (FREITAS; VIEIRA; AGUIAR, 2008; MAIA, 2019).

Por essa e outras razões, a formação inicial docente foi e ainda é um problema no campo das políticas públicas de educação como no da prática profissional. Trata-se de um assunto que vem sendo estudado há muito tempo por vários pesquisadores e estudiosos em razão de sua relevância, pelo menos na perspectiva dos educadores. Esse ponto de vista está alinhado com o fato de que a

educação é um processo que envolve pessoas com conhecimentos desiguais os quais compartilham conhecimento (GATTI, 2013).

Essa mesma autora alerta que, no campo da educação formal, essa disparidade de conhecimentos se dá de forma mais direta na atuação docente com seus alunos, mas não somente, pois os professores assumem outras atribuições nas escolas e nos sistemas de ensino. Em razão disso, ela assevera que a “importância social da formação inicial de docentes fala por si” (GATTI, 2013, p. 52).

Contudo, quando o assunto é formação de professores para o exercício na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental tendo o curso de Pedagogia como *locus* dessa formação a situação merece uma discussão à parte. Essa preocupação está atrelada ao fato de a trajetória desse curso ter sido “[...] objeto de controvérsias e de acomodações a situações em função de pressões de fontes diversas, em vários momentos” (GATTI *et al.*, 2019, p. 27).

No final da década de 1990, Libâneo e Pimenta (1999) já vinham alertando sobre o problema da identidade do curso de Pedagogia, bem como sinalizavam que existiam propostas empreendidas por iniciativa de movimento de educadores as quais caminhavam paralelamente com as propostas do Governo Federal. Essas discussões que versavam sobre a formação do pedagogo, assim como dos demais professores, vinham ocorrendo há mais de vinte anos. Contudo, apesar de essas iniciativas representarem um avanço à época para formação de professores, não lograram o êxito esperado.

A trajetória desse movimento destaca-se pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores, mas o resultado prático foi modesto, não se tendo chegado até hoje a uma solução razoável para os problemas da formação dos educadores, nem no âmbito oficial nem no âmbito das instituições universitárias (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.240).

Em geral, essas discussões giravam em torno da necessidade de superação da fragmentação das habilitações, pois aquele modelo de formar especialista não atendia mais às demandas da educação. A proposta era que as habilitações fossem extintas em detrimento da valorização do pedagogo, numa perspectiva mais ampla, conforme descrito, a seguir:

[...] a posição que temos assumido é a de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática. A tentativa que temos feito é a de avançar da defesa corporativista dos especialistas para a necessidade política do

pedagogo, no processo de democratização da escolaridade. (PIMENTA 1988 *apud* LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 240).

Nota-se que havia a expectativa por um profissional que não fosse somente responsável pela sala de aula, pela docência, mas pelo alargamento de sua área de atuação. Contudo, até então o que se tinha era um currículo fragmentado que formava o professor para atuar na docência (na educação infantil ou ensino fundamental – anos iniciais – ou, na maioria das vezes nos dois segmentos) ou o especialista em gestão, planejamento, supervisão, dentre outros.

À época, em geral, os aspirantes à formação em nível superior, no curso de Pedagogia, quando tinha frequentado o antigo magistério (curso normal de nível médio) eram encorajados a optarem pelas especializações em gestão ou supervisão, por exemplo. Contudo, apesar de eles poderem cursar outras habilitações, isso não era uma regra comum a todos, pois até então isso não fazia muito sentido, mas posteriormente, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, em 2006, os egressos desse curso que fizeram a opção pelas especializações e que não retornaram para cursar a complementação (habilitação em magistério) até o ano de 2010 tiveram e ainda têm muitos problemas de inserção profissional.

Se, por um lado, os movimentos empreendidos nas décadas de 1980 e 1990 não lograram êxito esperado, por outro, esse movimento ganhou força na primeira década do ano 2000 tendo como resultado a aprovação da DCN em 2006. Contudo, a abertura que esse dispositivo legal deu às IES, bem como sua proposta em si não constituiu em projetos que pudessem, de fato, representar a melhoria na formação dos docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (FREITAS; VIEIRA; AGUIAR, 2008; MAIA, 2019).

Desde então temos observado uma onda de críticas crescente em relação ao curso que, em geral, dizem respeito ao fato de que a “[...] formação ampla e genérica que se observa nos currículos *[de pedagogia]* não tem respondido aos desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes em que ela vem se realizando” (GATTI *et al.*, 2019, p.28, acréscimo do autor). Assim, apesar de termos observado a extensão da atuação do pedagogo para além dos muros da escola o que é positivo, identificamos também outras consequências no que diz respeito à formação docente, pois:

[...] dados de observação da prática indicam que esta formação, se alargada de um lado, foi fragilizada de outro. Nossa experiência como docentes de cursos de Pedagogia evidencia que a implantação das referidas diretrizes acentuou a dubiedade identitária deste profissional, além de produzir nos concluintes [...] fragilidade em relação aos conhecimentos profissionais adquiridos no referido curso de forma a capacitar futuros profissionais para a multiplicidade de formações que estão pretendidas nas referidas diretrizes (MASCARENHAS; D'ÁVILA, 2017, p. 240).

Por essas e outras razões, o curso de Pedagogia se insere no bojo das preocupações de educadores e sistemas públicos de ensino. Essa preocupação está centrada no fato de que os egressos desse curso levam para o campo profissional fragilidades que podem interferir, significativamente, na qualidade do ensino e do desenvolvimento das crianças.

Em face ao exposto, é oportuno salientar que a preocupação com a formação docente, seja em Pedagogia ou qualquer outra licenciatura, não é recente, ao contrário, é um problema que tem estado presente nas discussões de pesquisadores e, até mesmo, nas agendas das políticas públicas de educação nos âmbitos nacional e internacional. A inserção da formação docente nas discussões e debates políticos se deu em decorrência, principalmente, das pressões que os sistemas públicos de ensino passaram a ter em razão da melhoria da qualidade da educação que além de estar prevista em marcos regulatórios nacionais, notadamente, na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996, assim como no Plano Nacional de Educação (2014-2024) faz parte de políticas educacionais vigentes desde a década de 1990 (BRASIL, 1988; 1996; 2014; UNICEF, 1990).

Em meados dos anos 2000, Tardif e Lessard (2005), considerando a atenção atribuída à formação docente, em diferentes contextos, denunciaram que o magistério não poderia ser considerado uma ocupação secundária. Para esses autores, diferentemente do lugar que a formação docente vinha ocupando até então, é preciso entender que os professores da educação básica compõem um setor vital, nevrálgico, nas sociedades contemporâneas constituindo, portanto, em um elemento-chave para compreender as suas transformações.

Estudos realizados nos últimos vinte anos têm demonstrado que, no Brasil, os professores representam uma parcela significativa no mercado de trabalho (GATTI; SÁ BARRETO, 2009; GATTI; SÁ BARRETO; ANDRÉ, 2011). Em meados da primeira década dos anos 2000, esse mercado já representava mais de 8% dos

empregos formais cujos dados se equiparam aos países de economia mais avançada.

No Brasil, a importância dos professores no cômputo geral dos empregos formais não é menor do que nos países avançados. Do total dos empregos registrados em 2006, 8,4% deles destinavam-se a professores, conforme informa a Raiz, sendo que, quanto ao volume de emprego, os professores situavam-se no terceiro lugar no *ranking* de subconjuntos de ocupações, apenas precedidos por duas categorias reconhecidas como grandes absorvedoras de mão-de-obra, os escriturários e os trabalhadores dos serviços (15,2% e 14,9%, respectivamente). Em termos comparativos, observe-se que as indústrias da construção civil e extrativa contribuem com apenas 4% dos empregos nacionais (ou 1.439.404), em que pese serem consideradas termômetros das variações na oferta de emprego, dada a sua importância na absorção de mão-de-obra. (GATTI; SÁ BARRETO, 2009, p. 17).

Para além da absorção de mão de obra, os professores estão inseridos em programas e políticas tanto em âmbito nacional quanto internacional com destaque para os projetos do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) que veem o professor como protagonista da modernização e, portanto, “[...] um sujeito a ser profissionalizado, exigindo-se lhe um “saber fazer” que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a vida. ” (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p. 188). Para tanto, foi necessário o peculiar artifício de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos seguidos do esforço de convencê-los de que precisam de uma (re) profissionalização, (re) profissionalização que vem desconectada das raízes de seu *métier* (EVANGELISTA, MORAES, SHIROMA, 2000).

Esse olhar sobre a prática docente está diretamente relacionado às políticas educacionais vigentes nas últimas décadas que têm colocado sobre os ombros dos professores boa parte da responsabilidade pelo suposto fracasso escolar mensurado pelos indicadores obtidos nas avaliações externas e em larga escala. Desse modo, o que observamos é que:

A estratégia discursiva engendrada pelos órgãos oficiais construiu não só a imagem do professor como um não profissional, cujas ações redundavam não raro em perdas para os alunos e para o sistema de ensino, mas também a representação de que só ele criaria as condições para a realização do projeto governamental. (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p. 188)

A alternativa encontrada para mitigar esse suposto fracasso escolar tem sido o investimento em programas de formação continuada ou até mesmo de indução

profissional docente como é o caso do Curso de Professores Ingressantes criado pela SEDUC o qual foi objeto de apresentação e análise na seção anterior. Embora esse seja um caminho que não pode ser desconsiderado, entendemos que a formação inicial docente não pode permanecer alheia das políticas públicas de educação, assim como refém de grupos privados que consideram a educação tão somente um meio especulação financeira.

A seguir, ampliaremos essa discussão na perspectiva programas de formação continuada de professores.

3.2 Formação continuada de professores

É sabido que o interesse pelo tema da formação de professores, no Brasil, vem crescendo nos últimos anos (ANDRÉ, 2015). Todavia, quando o assunto é formação continuada, a despeito de esse assunto estar presente nas pesquisas e estudos acadêmicos, notamos que ele não tem a mesma atenção quando comparado a outras modalidades formativas, notadamente, a formação inicial, especialmente, conforme constamos em André (2002) por meio de estudo que investigou a formação de professores no Brasil no período compreendido entre 1990 e 1998.

Essa análise está pautada no fato de que esse mesmo estudo aponta que, “Dos 284 trabalhos produzidos de 1990 a 1996, 216 (76%) tratam do tema Formação Inicial, 42 (14,8%) abordam o tema Formação Continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema Identidade e Profissionalização Docente.” (ANDRÉ, 2002, p. 9). Se por um lado, esse estudo demonstra a pouca atenção à formação continuada de professores mesmo diante de um cenário marcado por grandes transformações (IMBERNÓN, 2010b), pelo menos nesse período, por outro lado, essa mesma autora, em estudo mais recente, afirma que:

Nos anos 1990, a maior parte das dissertações e teses centrava-se em algum aspecto dos cursos de formação inicial: licenciatura, pedagogia e Escola Normal (75% das pesquisas), nos anos 2000, a temática priorizada passou a ser identidade e profissionalização docente. (ANDRÉ, 2015, p. 35).

A despeito de compreendermos que formação continuada e profissionalização docente têm propósitos distintos, mas não excludentes, pois são complementares, consideramos que essa ênfase da pesquisa acadêmica acerca da profissionalização

docente sinaliza, no mínimo, a relevância do tema quer seja no campo das políticas públicas de formação docente quer seja no âmbito da prática profissional. Além disso, a partir dos anos 2000, “O foco [...] passou a ser o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente em 2007.” (ANDRÉ, 2015, 35). Ou seja, um novo século e, com ele, novas perspectivas sobre a pesquisa acadêmica no âmbito da formação continuada de professores.

Feitos esses esclarecimentos, retornamos então ao cerne dessa subseção que é discutir a formação continuada de professores que, pelo nosso entendimento, é um tema relevante porque partimos do pressuposto de que, assim como qualquer outro profissional, o professor necessita de atualização constante em face das mudanças inerentes à sociedade contemporânea¹⁰. Além disso, compreendemos que a formação continuada de professores assume um papel importante no processo de inserção desses profissionais no contexto das políticas públicas de educação, notadamente as curriculares, nos âmbitos municipal e estadual ou até mesmo nacional.

Todavia, embora compreendamos que a formação continuada de professores seja necessária, concordamos que Imbernón (2010) que se faz necessário buscar uma nova perspectiva para o modelo formativo vigente. Isso não quer dizer que os programas, projetos e políticas públicas de formação continuada docente sejam de um todo ruins, ao contrário, nos últimos anos, há indícios de que alguns projetos têm inovado (GATTI *et al.*, 2019). Contudo, é sabido que, no Brasil, ainda são bastante raros estudos avaliativos que demonstrem algum tipo de evidência da eficácia das formações continuadas quer sejam com foco na melhoria das práticas dos docentes ou no desempenho acadêmico de seus alunos (MORICONI *et al.*, 2017).

Talvez, por esse motivo, ainda existam críticas sobre esses projetos de formação continuada, pois muitos deles não têm demonstrado eficácia, conforme denunciado por Francisco Imbernón ao analisar o tema numa perspectiva mais abrangente. Para esse autor, esses programas:

[...] desde princípios do século XXI, significaram um retrocesso ou, para ser mais benevolente ou exato, um estancamento, certa nostalgia para alguns,

¹⁰ Imbernón (2010b) chama atenção para descompasso entre o ritmo das mudanças e a proposição de novos programas de formação continuada no início do século XXI. Desse modo, caso queira aprofundar mais sobre o assunto, recomendamos a leitura dessa obra, notadamente, sua apresentação.

preocupação para outros, e certo desconforto sobre o tema para a maioria. (IMBERNÓN, 2010b, p. 7).

Essa crítica parte do pressuposto de que, nos últimos 30 anos do século XX houve avanços significativos no campo da formação continuada de professores cujo resultado foi uma herança significativa para os anos vindouros. Tais mudanças ocorreram, dentre outras formas, por meio de críticas à racionalidade técnica formadora, à organização dos responsáveis pela formação, assim como às análises dos modelos de formação e a adoção de projetos de formação próximos das instituições educacionais, por exemplo. Todavia, os programas e projetos de formação continuada, apesar de importantes e inovadores, estão articulados às necessidades da época e não mais ao contexto do século XXI.

A necessidade de rever os modelos formativos tornou-se uma em face das mudanças observadas nos últimos anos que, em alguns países eram incipientes por ocasião da definição e implementação de políticas de formação continuada de professores. É sabido que o último quarto do século XX foi marcado por grandes mudanças, com destaque para a nova economia, a quarta fase da globalização ou mundialização como alguns preferem nomear, a tecnologia informacional que se apresentou com grande força em todos os âmbitos da cultura e da comunicação, a exigência de novas competências no campo da educação em face dessas mudanças, dentre outros aspectos (IMBERNÓN, 2010a).

Em face ao exposto, houve um forte processo de intensificação do trabalho educacional colocando a educação no topo das críticas sociais. Em geral, essas críticas versaram e ainda versam sobre o suposto *gap* existente entre as expectativas de formação e as demandas sociais e de um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Por esse e outros motivos, concordamos com Imbernón, para quem:

Isso não se resolve com um tipo de formação permanente que, apesar de tudo e de todos, permanece, predominantemente, dentro de um processo de lições ou de uma ortodoxia de ver o modo de formar, de cursos padronizados implementados por *experts*, nos quais os professores são considerados ignorantes [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 9).

Felizmente, em âmbito nacional, o fato de as pesquisas acadêmicas, a partir dos anos 2000, terem mudado de foco dando voz aos professores (ANDRÉ, 2015) pode ser um caminho para mudança desses projetos formativos. Entendemos que

esses achados poderão subsidiar nos processos de elaboração e de implementação de novas políticas de formação continuada.

Se, nos anos 1990, alguns modelos formativos não prestavam mais às necessidades docentes, nessa segunda década do ano 2000, as exigências são ainda maiores. Comumente, essas novas demandas estão atreladas à perspectiva de que o conhecimento que se criou sobre a formação continuada “nos últimos decênios nasce numa época de mudanças vertiginosas, em que tudo o que nasce, o que se cria, o que se projeta etc. já no momento em que surge, começa a se tornar obsoleto e caduco.” (IMBERNÓN, 2009, p. 12).

Esse cenário coloca em xeque os programas de formação inicial e continuada de professores, assim apresenta um outro problema que é o da mudança ou não de modelos formativos já consolidados. Isso ocorre porque, por vezes, alguns propositores de políticas públicas consideram que “é mais fácil fixar-se no que – embora mais mal do que bem – tem funcionado, sem arriscar-se em coisas novas, apesar de necessárias” (IMBERNÓN, 2009, p. 12) do que correr o risco de elaborar e implementar uma política ou projeto que pode não ser eficaz.

Mas o que determina se uma política é ou não eficaz? Partindo do pressuposto de que seja avaliação desses programas, recorreremos ao estudo realizado por Moriconi *et al.*, (2017, p. 10) para quem:

No Brasil, apesar do grande número de experiências de formação continuada, pouco se sabe sobre a sua eficácia. São raras as avaliações que buscam encontrar algum tipo de evidência de que a participação dos professores nessas experiências tenha sido capaz de contribuir para a melhoria de suas práticas ou do desempenho acadêmico de seus alunos, por exemplo, e como esse processo se daria.

Essas avaliações são fundamentais até mesmo para compreendermos se nos programas de formações mais recentes trilharam caminhos diferentes daqueles vigentes nos anos 1990. Esses programas costumavam ser implementados sob a perspectiva de “pacotes de treinamento”, muitas vezes baseados no conceito do agente multiplicador ou no “efeito de repasse” por meio de instâncias intermediárias, ou seja, especialistas que repassavam tal conhecimento aos professores (KRAMER, 1989; CARVALHO; SIMÕES, 2002; IMBERNÓN, 2009, 2010).

Por esse e outros motivos, à época, já existiam denúncias de que esses modelos de formação, em geral, vinham acarretando “[...] baixa ou nula compreensão das propostas, aversão à inovação, etc. (CARVALHO; SIMÕES, 2002,

p. 172). Além disso, Kramer (1989) já demonstrava sua preocupação com os chamados “encontros de vivência”, que, centrando-se em aspectos socioafetivos, se revelavam superficiais e aligeirados no tempo-espço para produzir novas atitudes docentes.

Nos anos 2000, surgiram novos programas e políticas de formação continuada docente, mas será que mudaram? Moriconi *et al.* (2017, p. 11) desenvolveram uma revisão da literatura especializada sobre o assunto com vistas a responder a duas perguntas: “quais as características comuns das iniciativas eficazes em formação continuada? Como se entende que essas características contribuem para essa eficácia das iniciativas?”.

Desse modo, essas autoras fizeram uma revisão analítica de textos que mapearam pesquisas empíricas com vistas a avaliar a eficácia de programas de formação continuada de professores na Austrália, Canadá, Reino Unido, Holanda, Nova Zelândia, Israel e Estados Unidos. Após essa análise, detectaram algumas características comuns às iniciativas eficazes de formação continuada. São elas: (a) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; (b) metodologias ativas de aprendizagem para o professor; (c) participação coletiva; (d) duração prolongada; e (e) coerência com as políticas e com os contextos (MORICONI *et al.*, 2017).

No entanto, apesar de essas autoras chamarem a atenção para o fato de serem raras as avaliações que buscam identificar a eficácia dos programas de formação continuada, no Brasil, foi possível constatar que o relatório traz informações que poderão servir de base a implementação de um programa de avaliação nacional com essa finalidade. Todavia, as experiências analisadas são de outros contextos e, portanto, suas metodologias, não necessariamente se aplicam ao contexto brasileiro. As próprias autoras deixam claro que seu propósito é outro quando asseveram que:

A intenção deste relatório não é, porém, recomendar um modelo a ser replicado em qualquer rede, independentemente de suas necessidades e objetivos. Busca-se, sim, oferecer as análises e recomendações feitas por especialistas em formação continuada a partir de avaliações de experiências concretas, para que os gestores e demais interessados no Brasil possam analisar as ações de formação nas quais estão envolvidos, revisar essas ações caso julguem necessário, e considerem esses achados ao desenhar novas políticas e programas. (MORINI *et al.*, 2017, p. 54).

Com base na leitura e análise do relatório em questão, nosso entendimento vai nessa mesma direção, pois partimos da premissa que projetos e programas de

avaliação até podem servir de referência para outros contextos, mas não de modelo a serem seguidos. Sabemos que as realidades são distintas e, portanto, devem ser vistas e analisadas com base em suas especificidades. Contudo, essas experiências servem de base para a análise de programas de formação continuada realizados no Brasil, conforme foi realizado por Gatti *et al.* (2019).

Essas autoras, tomando como referência a experiência de Moriconi *et al.* (2017), escolheram cinco experiências de formação continuada de professores, no Brasil, com características bem distintas com o propósito de analisar. São elas: Secretaria Municipal de Manaus (AM), Secretaria Municipal de Canoas (RS), o programa Paralapraca, o Mestrado Profissional em Formação de Professores da PUC-SP e o Grupo de Sábado da Faculdade de Educação da Unicamp.

Nossa intenção, por ora, não é debruçar sobre cada experiência e fazer uma análise em profundidade sobre cada uma delas, mas sinalizar que existem propostas de formação continuada no Brasil tão eficazes quanto as desenvolvidas em outros países. Todavia, a título de apresentação destacamos que:

As duas primeiras têm um ponto em comum: são propostas de formação continuada desenvolvidas em secretarias municipais de educação, uma da Região Norte do país – da Secretaria Municipal de Manaus (AM) – e a outra da Região Sul, proposta pela Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Canoas (RS). A terceira é o programa Paralapraca criado pelo Instituto C&A e implementado pela Avante – Educação e Mobilização Social, sob a forma de parcerias com as Secretarias Municipais de Educação ou com entidades sem fins lucrativos. A quarta experiência é o Mestrado Profissional em Formação de Formadores da PUC-SP e, por fim, a quinta é sobre o Grupo de sábado, uma comunidade de aprendizagem docente denominada de comunidade fronteira que ocorre com a participação de professores de escolas básicas da região de Campinas e acadêmicos da FE/Unicamp. (GATTI *et al.* 2019, p. 245)

Conforme apontado pelas autoras, são cinco propostas com características bem peculiares. Além disso, como estão distribuídas, em diferentes regiões do país, de certo modo, refletem a diversidade de programas e políticas de formação continuada vigente no país.

Em síntese, as autoras constataram que nas cinco experiências há traços dos aspectos citados na revisão internacional realizada por Moriconi *et al.* (2017). Noutras palavras, as experiências nacionais, assim como as internacionais:

[...] evidenciam preocupação e ações direcionadas ao conhecimento pedagógico do conteúdo; desenvolvem estratégias formativas em que o professor tem papel ativo; valorizam a participação coletiva; estabelecem conexão com os contextos e com as políticas vigentes, e, mantêm-se por um período prolongado. (GATTI, *et al.*, 2019, p. 268-269)

Não obstante, elas destacam que tais traços não aparecem de modo uniforme em cada uma delas, pois “uma tem um traço mais forte em um aspecto do que a outra, mas de maneira geral abrangem o conjunto das indicações destacadas na revisão internacional.” (GATTI, *et al.*, 2019, p. 269).

A despeito da singularidade de cada experiência o que, a nosso ver, é natural, porque entendemos que cada uma delas tem sua especificidade, concordamos com as autoras quanto ao fato de que:

[...] nas iniciativas brasileiras de formação continuada, encontra-se um forte incentivo ao desenvolvimento de uma postura investigativa, presente em todas as experiências analisadas. A articulação entre universidade e escola também é um componente muito evidente nas propostas brasileiras aqui analisadas. (GATTI, *et al.*, 2019, p. 269).

Esses achados denotam que os encaminhamentos de alguns programas de formação continuada de professores, no país, têm buscado superar as fragilidades apontadas por pesquisadores e estudiosos na década de 90 do século XX, assim como nos primeiros anos do século XXI (KRAMER, 1989; ANDRÉ, 2002; IMBERNÓN, 2009; 2010). Contudo, essas são experiências pontuais que não necessariamente representam a realidade nacional, o que nos permite deduzir que o empreendimento de avaliações sobre esses programas pode ser uma alternativa para o desenvolvimento de indicadores substanciais com vistas a fomentar a proposição de novas políticas de formação continuada de professores no Brasil.

4 INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: PROGRAMAS E PROJETOS

Com esta seção, temos a intenção de apresentar e analisar as políticas e programas de inserção e indução profissional docente em diferentes contextos. Para tanto, optamos por tratar das diferentes dimensões que estão articuladas com essa temática com o intuito de tornar o assunto mais compreensível. Esse mesmo procedimento foi adotado para elencarmos as experiências de indução profissional nos diferentes países ao redor do mundo.

4.1 Inserção profissional docente

Embora nosso entendimento seja que inserção e indução profissional correspondam à mesma fase do desenvolvimento profissional (DP), pois ambas, em tese, ocorrem nos primeiros anos de exercício dos professores no âmbito de sua carreira, optamos por separar a discussão em duas frentes, mas deixamos claro que essa opção se deu tão somente por uma questão de organização didática. Assim, focamos nesta seção a inserção profissional docente em si, e na próxima abordamos a indução profissional na perspectiva das políticas públicas de formação profissional docente.

A entrada em uma carreira qualquer que seja ela não é uma tarefa fácil, ao contrário, é um momento bastante complexo na vida de qualquer um de nós. O ingresso na carreira docente vai nesse mesmo caminho, pois esse processo é marcado pela ruptura de um ciclo e o início de outro. Essa ruptura ocorre em razão da transição do ser estudante para tornar-se professor (MARCELO GARCIA, 2006; VAILLANT, 2009; MARCELO GARCIA, 2011) sendo que essa fase é, muitas vezes, “[...] marcada por acontecimentos e sentimentos por vezes contraditórios.” (NASCIMENTO *et al.*, 2019, p. 154).

Durante o período da formação inicial, na licenciatura, comumente são criadas algumas imagens bastante positivas sobre a docência. Isso ocorre tanto durante as aulas na Universidade quanto nas escolas onde são realizados os estágios supervisionados quando o estudante tem a oportunidade de deparar-se

com um professor que está numa fase mais consolidada de sua carreira (ANDRÉ, 2015).

Embora exista a possibilidade de haver também momentos não tão brilhantes durante o estágio, quando isso ocorre, não raro, os professores orientadores tendem a desconstruir tal imagem para com os alunos. Desse modo, se por um lado, não é incomum que os professores iniciantes na carreira tenham um misto de entusiasmo, encantamento em face da possibilidade de assumir uma turma de alunos, por outro, tendem a ficar muitos ansiosos em face dos desafios que terão de enfrentar (HUBERMAN, 2000).

Quem teve a oportunidade de presenciar um processo de atribuição de aulas, notadamente, para PEBI realizado pela SEDUC no início de cada ano letivo tem uma noção bastante clara do que é apontado por esse autor. Quando fazemos essa analogia, a impressão que temos é que ele (Huberman) vivenciou esse cenário e, com base nele, fez suas análises e considerações.

Embora esse autor não tenha participado do processo de atribuição de aulas da SEDUC, compreendemos que suas concepções sobre os sentimentos dos professores são verdadeiras. Aliás, gostaríamos de acrescentar um terceiro elemento complicador e, talvez, o mais perverso nesse processo que é a ansiedade do candidato a professor por conseguir uma vaga. A concorrência é grande nesse processo seletivo, são várias horas de espera, por vezes, passa de um dia para outro e muita angústia até chegar a vez de ser chamado para fazer a escolha (da turma). Quando isso acontece, a angústia não termina, pois ele terá de escolher ainda para qual escola irá, qual turma assumirá sem contar que tem as preocupações com a receptividade na escola, a relação com os colegas, com o Diretor etc.

Trata-se de um momento tenso para os professores iniciantes o qual é marcado por muitas incertezas. Por esse e outros motivos, é também um período que o professor iniciante requer apoio por parte dos Diretores e Supervisores de Ensino (DAY *et al.*, 2007 *apud* VAILLANT, 2009). Na SEDUC, em geral, esse apoio se dá de forma mais efetiva por ocasião da realização do curso de professores ingressantes, pois Supervisores de Ensino assumem a responsabilidade pela tutoria dos encontros presenciais desse curso e os Diretores, em tese, no cotidiano escolar.

Esse apoio é importante, porque a inserção profissional representa um período de tensões (HUBERMAN, 2000; MARCELO GARCIA, 2006). Assim, se por

um lado essa fase é marcada por aprendizagens intensas, por outro, na maioria das vezes, é tida como uma das etapas menos assistidas do processo de tornar-se professor (MARCELO GARCIA, 1988). Desse modo, a depender das experiências vivenciadas nesse período, consideramos que há um risco razoável de esses professores permanecerem na carreira docente em face do apoio recebido ou abandonarem-na em razão da ausência de ações da escola e políticas pública de educação com foco no acolhimento dos professores iniciantes.

É evidente que a permanência na carreira docente não depende somente de apoio e acolhimento por parte da escola, mas também de salários condizentes com a profissão, boas condições de trabalho e a possibilidade de participar do processo decisório da gestão da escola, por exemplo. Em outras palavras:

Para permanecer no ensino, hoje e amanhã, os professores necessitam de condições na escola que os apoiem e pressuponham oportunidades para trabalhar com outros educadores em comunidades de aprendizagem profissional em vez de fazê-lo de forma isolada. (COCHRAN-SMITH, 2004, p. 391 *apud* MARCELO GARCIA, 2006, p. 7).

Embora as ações advindas dos órgãos centrais das Secretarias de Educação sejam importantes, consideramos que a escola, na figura do Diretor, do Professor Coordenador e, principalmente, dos demais professores, poderá assumir um papel protagonista no processo de acolhimento do professor iniciante. É no cotidiano da escola que os problemas surgem e é nesse momento que seus atores devem ser proativos e autônomos focando em soluções e não nos problemas que são comuns nas escolas de educação básica.

Esse ponto de vista está alinhado com o fato de que a inserção profissional e, portanto, os primeiros anos de docência são desafiadores, conforme consta na literatura que trata desse assunto. Huberman (2000), por exemplo, assinala que existem inúmeros estudos empíricos que versam sobre a escolha docente, assim como outros tantos que focalizam o segundo e/ou terceiro anos de prática desses profissionais. Apesar das motivações para a realização desses estudos serem diferentes, o contato inicial com sala de aula por parte desses professores iniciantes se dá de forma relativamente parecida.

Essas similaridades estão atreladas aos desafios e tensões que esses professores enfrentam em seus primeiros anos de prática profissional. Trata-se de um período de transição, conforme já sinalizado nesta subseção, entre o ser estudante e tornar-se professor, ou seja, o período da inserção profissional docente.

Na perspectiva de Marcelo Garcia (2006), é um período de tensões e aprendizados intensos em contextos geralmente desconhecidos. Apesar dessas características que, no nosso entendimento, fomentam as tensões do processo de inserção profissional, existe a expectativa de que nesse período os professores iniciantes adquiram conhecimento profissional, assim como busquem equilíbrio pessoal (MARCELO GARCIA, 2006).

Temporalmente, esse período pode variar um pouco, pois constatamos que não há consenso sobre a duração da inserção profissional. Na perspectiva de Huberman (2000), por exemplo, esse período vai até o terceiro ano, mas Marcelo Garcia (2006), recorrendo aos estudos do autor Irlandês J.H.C Wonk, afirma que a inserção profissional docente se dá na transição entre a formação docente até o momento em que ele se torna um profissional autônomo. Assim, a inserção profissional pode ser melhor compreendida como sendo parte de um processo de desenvolvimento profissional contínuo dos professores (WONK, 1996 *apud* MARCELO GARCIA, 2006).

Desse modo, a inserção profissional é um caminho longo que ganha diferentes contornos, conforme o país onde o professor se encontra em face das especificidades das políticas formativas locais. Não obstante, tal processo não é um saldo vazio entre a formação inicial e a formação continuada, ao contrário, trata-se de um período que tem um caráter distinto e determinante para que o professor possa conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo (BRITTON *et al.* 2002 *apud* MARCELO GARCIA, 2006, p. 7).

Com relação às expectativas que são depositadas sobre o professor iniciante, entendemos que são muitas, mas Marcelo Garcia (2006), recorrendo a Freiman (2001), adverte que elas podem ser reduzidas a duas grandes tarefas que esse profissional precisará cumprir: ensinar e aprender a ensinar. Assim, independentemente da qualidade do curso de licenciatura onde o professor realizou sua formação inicial, algumas competências e habilidades são desenvolvidas, no cotidiano das escolas, na prática e, por esse motivo, o primeiro ano da prática profissional docente seja o período de sobrevivência, de descoberta, adaptação, aprendizagem, assim como de transição.

De modo mais sistemático, dentre outras apropriações, os professores iniciantes deverão: adquirir conhecimentos acerca dos alunos, do currículo e do contexto escolar; descrever de modo adequado o currículo escolar em termos mais

abrangentes e o ensino numa perspectiva mais instrumental; começar a desenvolver um repertório docente com vistas a sobreviver na carreira docente; construir uma comunidade de aprendizagem em sala de aula, assim como continuar desenvolvendo sua identidade profissional. Não obstante, isso não é tão simples, pois os professores iniciantes, mesmo diante das incertezas e inseguranças com as quais eles deparam nesse período, em geral, são obrigados a assumirem as mesmas responsabilidades de seus colegas veteranos e, portanto, mais experientes que eles (MARCELO GARCIA, 2006).

Ensinar não é fácil, ao contrário “[...] sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil”. Além disso, em alguns lugares, ensinar é inclusive, perigoso. (IMBERMÓN, 2009, p. 90). Se pensarmos que a maior parte dos professores iniciantes é forçada a escolher as escolas que estão em locais com altos índices de vulnerabilidade social o que, em tese, fomenta a violência, a possibilidade de sua prática tornar-se mais perigosa é maior do que a dos professores veteranos que, em geral, estão nas escolas mais centralizadas.

Marcelo Garcia (2006) continua discorrendo sobre assunto e nos alerta que os primeiros anos de docência não se constituem somente num momento de aprendizagem do “ofício” do ato de ensinar, mas principalmente, no momento de apropriação da cultura docente quando o professor tem a oportunidade de entrar em contato com seus alunos e com a sala de aula e suas especificidades. Além disso, esse momento é muito importante para sua socialização profissional, pois é no cotidiano escolar, no exercício da prática docente que os professores iniciantes começam a conhecer a cultura escolar (KENNEDY, 1999 *apud* MARCELO GARCIA, 2006). Ademais, é durante o período da inserção profissional que essa socialização se dá com maior intensidade. Consideramos que isso ocorre porque “*En este momento, los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc., que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran.*” (MARCELO GARCIA, 2006, p. 7).

Em geral, esse processo de interiorização da cultura escolar se dá por meio de programas de indução como é caso do curso de professores ingressantes da SEDUC que é desenvolvido pela EFAPE. Dentre outros, esse curso objetiva fazer com que os professores iniciantes conheçam o perfil previsto para os educadores, assim com suas diferentes funções na SEDUC.

Na perspectiva de Marcelo Garcia (2006), esses programas são importantes porque os professores iniciantes querem instruções, passo a passo sobre como fazer as coisas de modo eficiente. Querem saber como gerenciar a sala de aula, os trabalhos em grupo, o currículo, avaliar seus alunos etc. Comumente esses professores estão muito mais preocupados com o como do que o porquê e como. Esse autor, tomando como base estudos empíricos que versam sobre o assunto, adverte que a despeito de essa dimensão procedimental ser importante, ela por si só não garante um desenvolvimento profissional eficaz. Faz-se necessário, portanto, que esses programas proponham um currículo que extrapole o desenvolvimento de competências com foco no saber fazer, que compreendam que a formação do professor, mesmo que seja na perspectiva continuada, precisa valorizar a docência como profissão. Mais do que isso, entendemos que tanto a formação inicial quanto a formação continuada devem focar seus projetos numa perspectiva de “[...] *formação profissional* dos professores, isto é, numa ideia que parece simples, mas que define um rumo claro” ou seja: “a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão.” (NÓVOA, 2017, p. 111, grifo do autor).

Não obstante, se ainda há dificuldade de compreensão do que é ser professor, principalmente, no caso dos cursos de Pedagogia que por longa data vêm travando um debate sobre a identidade e fins desse curso. Em outras palavras:

Nas licenciaturas em Pedagogia surge, por vezes, a ideia de que “ser pedagogo” é mais amplo e prestigiante do que “ser professor” (é certo que a profissão docente deve alargar-se a missões de gestão, de pesquisa, de animação e de acção pública, mas a partir de um núcleo identitário docente, e não ao contrário, numa diluição da profissão numa miríade de ênfases ou perfis). Dito de outro modo: muitas vezes, o foco não é a formação de professores. (NÓVOA, 2017, p. 112).

Se o foco da Pedagogia não é a formação de professores, a quem compete essa missão? Nosso entendimento é que a formação docente é prioridade desse curso e todas as outras funções do pedagogo são secundárias. Nosso entendimento é que isso as coloca em situação de inferioridade, de desprestígio, o que ocorre é que antes de assumir qualquer outra função, os egressos de Pedagogia obrigatoriamente, devem passar pelo exercício da docência.

Por essa e outras razões, cada vez mais os programas de indução profissional docente tornam-se necessários, conforme será discutido na subseção seguinte.

4.2 Indução profissional docente

Roldão, Reis e Costa (2012), ao tratar da indução em Portugal, recorrem à literatura internacional e, com base nesses achados, nos alertam que, com certa frequência, “[...] o termo indução é utilizado para denominar a fase da vida e do desenvolvimento dos professores correspondente aos primeiros anos de atividade docente.” Ademais, de modo mais específico, tomando como referência a perspectiva de Schön (1987), essas autoras afirmam que a indução é “Um período paradoxal durante o qual os professores, em início de carreira, devem demonstrar capacidades que não têm e que apenas podem desenvolver começando a fazer algo que ainda não entendem” (ROLDÃO; REIS; COSTA, 2012, p. 443).

Por esse motivo, estudos que versam sobre a inserção profissional e, portanto, sobre a indução profissional docente, qualificam esse período como sendo um momento de sobrevivência e descoberta, assim como a fase da inserção profissional docente quando as emoções dos professores atingem pontos elevados (HUBERMAN, 2000; MARCELO GARCIA, 2006; VAILLANT, 2009). É oportuno esclarecermos que, de certo modo, essas investigações e esse conjunto de descrições começaram a considerar “a indução de forma isolada, como um período com características únicas que o distinguem dos períodos que o antecedem ou sucedem.” Trata-se de uma abordagem que fazia uma apologia aos programas de indução que buscavam colaborar com os professores iniciantes no enfrentamento dos desafios do primeiro ano de prática docente (ROLDÃO; REIS; COSTA, 2012, p. 443).

A partir dos anos 80, o entendimento sobre a indução muda de perspectiva quando passa a ser compreendido como parte de um contínuo DP. Em outras palavras, torna-se “a extensão lógica da formação inicial e o início de um programa de desenvolvimento profissional ao longo de toda uma carreira.” A partir de então, inúmeras investigações (FEIMAN-NEMSER et al., 1999; GRIFFIN, 1985; HULING-AUSTIN, 1990, *apud* ROLDÃO; REIS; COSTA, 2012) passaram a considerar “que apenas através da segunda abordagem se asseguram as ligações necessárias com a formação inicial e a formação contínua necessárias a uma progressão ordenada no sentido de estatuto profissional mais avançado” (ROLDÃO; REIS; COSTA, 2012, p. 443-444). Essa mudança foi importante, porque na perspectiva do DP contínuo, os professores deixaram de ser concebidos como produtos acabados passando a

ser vistos como sujeitos em constante evolução e desenvolvimento (TISCHER, 1980, *apud* MARCELO GARCIA, 1988; 2006).

Como havia uma visão linear sobre os programas de indução (ROLDÃO; REIS; COSTA, 2012), fez-se necessário caracterizá-los para que pudessem ser compreendidos na perspectiva do DP. Assim, Marcelo Garcia (1988, p. 63) já alertava para o fato de que quando eles faziam referência aos programas de indução estavam “[...] *aludiendo a programas para profesores en tres diferentes situaciones profesionales.*” São elas:

Primeiro: professores em seus primeiros anos de docência, logo após o término da graduação (licenciatura). Desse modo, são professores cuja experiência docente se limita às práticas de ensinar, assim como aqueles que são tidos como principiantes. Na concepção de Marcelo Garcia (1988), esses professores são os que têm recebido maior atenção por parte das investigações.

Segundo: os programas de indução podem ser destinados também aos professores que têm algum tipo de experiência docente, que tenham abandonado a docência durante um considerável período de tempo e que decidiram retornar à profissão.

Terceiro: podemos citar também os programas de indução para professores que assumem diferentes papéis dentro do sistema educacional. São os professores que mudam de escola, de nível de ensino ou ainda o componente curricular. Nesse caso, os programas de indução são mais especializados tendo em vista que se dirigem a professores com experiência real e atual do ato de ensinar (ZIMPHER, 1988 *apud* MARCELO GARCIA, 1998).

A compreensão da indução profissional docente nessa perspectiva vai ao encontro de nosso objeto de investigação que é o Curso Professores Ingressantes (Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes do Quadro do Magistério – PEB I). Sabemos que esse curso abarca não somente professores iniciantes, mas também aqueles que podem estar em outras fases da carreira (HUMBERMAN, 2000), mas que, em face das políticas de formação de professores da SEDUC, terão de frequentar o curso.

Ademais, na perspectiva do DP, a indução não pode ser compreendida como a mera transição entre a preparação e prática, ou seja, “como um processo de socialização dos professores recém-chegados numa comunidade escolar particular e numa cultura profissional” embora isso tenha ocorrido inúmeras vezes (ROLDÃO;

REIS; COSTA, 2012, p. 444). Ademais, tomando como referência as contribuições de Lawson (1992), essas autoras apontam que essa socialização se apresenta da seguinte forma:

a) como um processo, algo passivo, de aprendizagem e interação, através do qual os novos professores são “induzidos” nos aspectos dominantes da sua área disciplinar - linguagem, valores, missão, conhecimento, ideologia e tecnologia; ou b) como um processo, mais dinâmico, de contínuo desenvolvimento e expressão das normas, identidades e formas de competência. (ROLDÃO; REIS; COSTA, 2012, p. 444).

Esse tipo de socialização ainda é possível de acontecer e não é de um todo ruim, comumente é resultado de processos informais que segundo Roldão, Reis e Costa (2012) são interações sociais, vivências, experiências e aprendizagens os quais ocorrem no contexto em que a atividade profissional se desenvolve, mas pode (a socialização) também ser influenciada por um programa de indução. Nosso entendimento é que se o programa de indução tiver foco na escola, mais precisamente, no trabalho do Coordenador Pedagógico – no caso da SEDUC do Professor Coordenador – essa socialização poderá ser mais efetiva e, portanto, menos informal.

Roldão, Reis e Costa (2012) afirmam ainda que o termo indução ganhou novos contornos nas últimas três décadas, pois passa a referir-se também a programas formais que envolvem processos de orientação, planejamento e organização dos professores em início de docência de modo mais sistematizado. Tais programas intentam dar continuidade às experiências de formação inicial supervisionada e os primeiros anos em que o professor assume a responsabilidade da regência, principalmente em escolas com turmas tidas como mais difíceis e que os professores mais experientes tendem a evitar.

Esse tipo de experiência não era muito comum no Brasil, mas, aos poucos, foram surgindo iniciativas que trilharam esse mesmo caminho. Embora em um momento numa perspectiva mais experimental, mas depois foi ganhando corpo e se constituindo em políticas públicas de formação docente.

O exemplo mais próximo da experiência portuguesa e talvez o pioneiro é o Programa de Residência Pedagógica desenvolvido pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp) em seu curso de Pedagogia. Trata-se de um programa de estágio diferenciado, organizado para atender os estágios obrigatórios, voltado aos licenciandos desse curso. Para

tanto, foi firmado convênio com Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, que recebe os residentes nas escolas municipais nas quais as atividades serão realizadas. Outro aspecto desse projeto que dialoga com a indução profissional é que cada residente tem seu preceptor que é um professor da Unifesp que assume a responsabilidade de acompanhar o residente durante as atividades desenvolvidas no interior da sala de aula.

Seguindo esse mesmo modelo, a Faculdade SESI de Educação, criou o Programa de Residência Educacional que é constituído por atividades planejadas destinadas aos estudantes regularmente matriculados em um de seus cursos de licenciatura e visa colaborar para a formação do futuro professor como educador e pesquisador desde o início de sua experiência na graduação acadêmica (SESI, 2020). Esse é um programa bem recente porque essa Faculdade iniciou suas atividades a partir de 2017. Em um primeiro momento, esse projeto era opcional, mas fomentado por meio de descontos nas mensalidades tendo em vista que o curso não era gratuito. Todavia, conforme noticiado no sítio da instituição, esse programa sofreu uma mudança em sua estrutura de tal sorte que:

A partir de 2020 a instituição passa a ofertar todos os cursos de graduação de maneira gratuita. Com isso, a residência que até então tinha diferentes faixas de realização (sendo vinculada aos descontos no pagamento da mensalidade) passa a ter carga horária obrigatória de 10 horas semanais a todos os estudantes. (SESI, 2020, p. 1)¹¹.

A gratuidade das mensalidades nessa instituição que é mantida por meio de contribuições de empresas no ramo industrial é um passo importante no âmbito da formação de professores no Estado de São Paulo. Ademais, constitui em um programa de indução profissional docente porque

A Residência Educacional é realizada nas unidades escolares do SESI-SP e em escolas da rede pública estadual e municipal do estado de São Paulo parceiras do programa. Assim, o residente tem a oportunidade de aliar a teoria com a prática em sala de aula, por meio da vivência docente. (SESI, 2020, p. 1).

No âmbito das políticas públicas, o Governo Federal tem empreendido alguns esforços no sentido de criar programas de formação docente nessa perspectiva. Dentre esses programas, merecem destaque o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (RP).

¹¹ Informações veiculada pelo link: <https://www.faculdaresesi.edu.br/noticias/novo-regulamento-residencia-faculdade-sesi/>. Acesso em: 16 out. 2020.

O Pibid, criado em 2007, é uma ação de valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação que é fundamentado nas Leis nº 9.394/1996, nº 12.796/2013; na Portaria nº 96/2013 e no Decreto nº 7.219/2010. Por sua vez, RP é uma política bem mais recente tendo em vista que surgiu em 2018 quando houve sua edição. O RP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (BRASIL, 2020).

Tanto o Pibid quanto o RP são programas de indução que têm a figura do docente orientador e o preceptor. Com relação ao docente, trata-se de um professor da IES responsável por planejar e orientar as atividades dos pibidianos e dos residentes de seu núcleo do Pibid ou da residência pedagógica estabelecendo a relação entre teoria e prática. O Preceptor, por sua vez, é um professor da escola de educação básica responsável por planejar, acompanhar e orientar os pibidianos e residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo (BRASIL, 2020).

Essas duas iniciativas de indução profissional docente ocorrem durante a formação inicial dos professores cujo diferencial, quando comparados a outros programas, é que trazem a figura do professor orientador e do preceptor que equivalem aos mentores. Esse modelo de indução, que conta com a inclusão de mentores, está presente em alguns países como é o caso da Austrália, Estados Unidos e Inglaterra (MARCELO GARCIA, 1988; 2006; ÁVALOS, 2012). Borko (1986, *apud* MARCELO GARCIA, 2006) considera a figura do mentor como um elemento importante nos programas de indução profissional docente em face de suas características. Portanto, comumente o mentor é um professor permanente, com experiência docente, com habilidade na gestão de sala de aula, que tem conhecimento sobre os conteúdos a serem ensinados etc. (MARCELO GARCIA, 2006; ÁVALOS, 2012). Essas são, portanto, características inerentes às do preceptor que é um professor da educação básica que assumirá a responsabilidade de acompanhar o candidato docência (pibidiano ou residente) durante o desenvolvimento de seu projeto na escola-campo.

A despeito dessas potencialidades do Pibid e do RP, esses programas têm recebido muitas críticas as quais estão, dentre outros aspectos, atreladas à sua abrangência. O Pibid, por exemplo, embora seja programa que tenha se constituído

em uma política de inserção à docência é criticado porque não agrega a maioria dos estudantes das licenciaturas (MIRA; ROMANOWSKI, 2014).

Entendemos que a abrangência desses programas seja algo que merece atenção no âmbito das políticas públicas de formação docente, mas reconhecemos que tanto o Pibid quanto o RP têm buscado ampliar o número de bolsas, conforme constatamos nos editais bianuais desses programas. Em 2020, por exemplo, tanto o RP quanto o Pibid concederam até 30.096 bolsas para os residentes e os Pibidianos, ou seja, mais de 60.000 bolsas de iniciação à docência em âmbito nacional.

Evidentemente que esse número de bolsas está muito aquém da totalidade de estudantes matriculados nos cursos de licenciatura no País ou até mesmo daqueles que almejam essas bolsas, mas são números e não podem ser desconsiderados. Ademais, o Pibid é um programa que já tem um histórico mais consolidado e que vem fortalecendo a formação inicial e à docência por meio da implementação de projetos e atividades práticas em escolas públicas de educação básica (ABRUCIO, 2016). O RP apesar de ser um programa mais recente, muito provavelmente, trilhará esse mesmo caminho, pois têm uma metodologia similar à do Pibid.

Com base no que foi apresentado até aqui sobre a indução profissional, nos cabe esclarecer que é um tema que vem ganhando destaque no âmbito das investigações, assim como das políticas públicas de educação (ÁVALOS, 2012), mas não como políticas nacionais e sim ações pontuais de Secretarias de Educação ou projetos implementados por meio de parcerias com a iniciativa privada (ANDRÉ, 2012). Por esse e outros motivos, discutiremos a seguir um pouco mais sobre a indução profissional na perspectiva das políticas públicas.

É oportuno esclarecermos que nosso objetivo com essa subseção não foi de fazer um mapeamento das iniciativas de indução profissional no País, mas sim tentar conceituá-la, assim como trazer alguns exemplos para contextualizam o assunto.

4.3 Programas de indução profissional no Brasil

Os motivos para existência de programas de inserção profissional são muitos, mas podemos destacar que um deles é o de apoiar o professor iniciante em seus

primeiros anos de exercício profissional. Conforme discutimos nas seções anteriores, assim como é atestado pela literatura que versa sobre o assunto, esse período é especial não somente no que diz respeito ao ensino (MIRISSOLA, 2012), mas também por corresponder a um período de aprendizagem dos professores iniciantes.

Trata-se de um período de insegurança e muitas tensões para esses professores e, por esse motivo, vários autores têm destacado a importância de haver programas de iniciação à docência ou indução profissional com vistas a amenizar esse sofrimento (MARCELO GARCIA, 1999; 2011; ANDRÉ, 2012; ÁVALOS, 2012) dentre outros. Em geral, esses programas buscam responder às necessidades de assessorar esses professores em seu primeiro ano de exercício profissional, conforme descrito, a seguir:

Los programas de iniciación para profesores principiantes responden a la necesidad de facilitar asesoramiento y formación a los docentes que se encuentran en su primer año de enseñanza. Responden, como hemos visto, a la concepción de que la formación del profesorado es un continuo que ha de ofrecerse de forma adaptada a las necesidades de cada momento de la carrera profesional. (MARCELO GARCIA, 1999b, p. 117).

Tais iniciativas são importantes porque a formação docente não se esgota com o término da licenciatura (ANDRÉ, 2012). Ao contrário, é um percurso longo que prossegue ao longo da carreira numa perspectiva contínua e que requer apoio em diferentes momentos. Todavia, os primeiros anos são os mais complexos, pois é nesse período que os professores iniciantes assumem tarefas diversas tais como:

procurar conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe; e continuar a desenvolver uma identidade profissional. (MARCELO GARCIA, 2011 *apud* ANDRÉ, 2012, p. 115).

Se essas tarefas são desafiadoras até mesmo para professores em outras fases da carreira, portanto, para os iniciantes tornam-se verdadeiros martírios. Ademais, esses professores não são poupados das responsabilidades acerca dos resultados de aprendizagem dos alunos (MARCELO GARCIA, 2011), ao contrário, são tratados do mesmo modo que os professores mais experientes.

Portanto, os programas de indução profissional tornam essenciais para atender as demandas desses professores cuja responsabilidade é dos órgãos centrais como é o caso do Curso de Professores Ingressantes da SEDUC, objeto

desta investigação. Embora o acolhimento dos professores iniciantes nas escolas por parte da equipe gestora e do conjunto de professores como um todo seja importante, é incumbência dos da gestão educacional “[...] conceber programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor.” (ANDRÉ, 2012, p. 116). Ademais, essa autora enfatiza que esses programas devem ser desenhados com ênfase para a inserção profissional que se configura como sendo o “[...] momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão. ”.

Embora o Curso de Professores Ingressantes da SEDUC possa se constituir em um programa de indução profissional, em face de sua organização e propósitos, traz consigo a fragilidade de permanência, pois foi pensado para fazer parte do estágio probatório docente dessa rede ensino e não como um programa de longa duração. Essa opção da SEDUC vai na contramão das políticas de formação docente na perspectiva do DP, pois “Cabe ainda aos órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório.” (ANDRÉ, 2012, p. 116).

Com relação aos programas de indução, no país, André (2012) constatou que embora não existam programas de cunho nacionais, algumas iniciativas das Secretarias de Educação se destacam. Tomando como referência os resultados dessa pesquisa que teve como foco identificar políticas de acompanhamento de professores iniciantes, essa autora assevera que:

Em dois municípios pode-se identificar não só ações, mas uma nítida política de acompanhamento aos professores que ingressam na carreira, o que nos parece muito promissor, pois são iniciativas recentes, que, ao se tornarem conhecidas, podem estimular outros gestores a desenvolver ações similares, adaptadas a seus contextos específicos e em consonância com a história da política educacional local. (ANDRÉ, 2012, p. 121).

Embora essa pesquisa, que constituiu a partir dos estudos de caso, tenha sido empreendida em quinze secretarias municipais ou estaduais de educação, foram identificadas ações formativas voltadas aos professores iniciantes em apenas quatro locais: duas secretarias estaduais (Espírito Santo e Ceará) e duas municipais

(Jundiaí/SP e Sobral/CE). A seguir, apresentamos uma breve descrição dessas ações:

- a) Programa da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (ES): os professores que se inscrevem para o concurso público de ingresso na carreira passam por uma seleção de duas etapas, uma das quais é um processo de formação de 60 horas, com conferências sobre temas atuais de educação, estudo de textos, discussões e oficinas pedagógicas sobre questões da prática docente e trocas coletivas em grupos ou em plenárias. Só após essa fase se submetem a uma prova eliminatória.
- b) Na Secretaria Estadual de Educação do Ceará também houve, em 2009, uma modificação no concurso de novos ingressantes: foram duas provas eliminatórias, uma teórica e uma prática, após o que o candidato participou de um curso de capacitação, organizado em cinco módulos, oferecido na modalidade de educação a distância.
- c) Na Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí os professores iniciantes têm 30 dias de capacitação, antes de entrar em sala de aula, mas já recebem salário. A capacitação é realizada por especialistas de duas fundações contratados especialmente para esse fim.
- d) A Secretaria Municipal de Educação de Sobral, no Estado do Ceará, tem um programa de formação em serviço especialmente desenhado para os professores que ingressam na rede de ensino. Regulamentado na lei municipal n. 671, de 10 de abril de 2006, o programa consiste em uma experiência de formação e aprimoramento da prática pedagógica, considerada fundamental no desempenho profissional dos professores. A justificativa para o início do programa foi o resultado do concurso. (ANDRÉ, 2012, p. 121-122).

Quando analisamos os propósitos e os procedimentos dessas ações, constatamos que elas trazem muitas similaridades com o Curso de Professores Ingressantes da SEDUC. Como esse curso teve sua criação posterior aos programas investigados por André (2012), dadas as similaridades, supomos que tenham servido de referência para a elaboração da proposta da SEDUC.

Sinalizamos ainda que a despeito da validade dessas iniciativas em âmbito nacional em face da importância atribuída ao tema, a própria autora considera que esses projetos “não são ideais porque incluem ações em momentos pontuais, sem que tenha sido indicado [...] um ‘programa’ de acompanhamento de iniciantes ao longo de seu trabalho [...]” (ANDRÉ, 2012, p. 122). Esse ponto de vista faz parte não somente da análise da autora, mas também dos depoimentos dos gestores que fizeram parte de sua investigação.

Esse dado evidencia a importância da constituição de programas de acompanhamento como os descritos nos trabalhos ora analisados. Considerando-se a indicação de que um dos programas encerrou as ações em 2007, cabe levantar uma preocupação relevante: a descontinuidade desses programas, na medida em que não se constituem como políticas de estado.

Em 2014, Mira e Romanowski (2014, p. 2) desenvolveram um estudo na perspectiva do estado da arte com “objetivo desse estudo é analisar a produção científica recente do IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, realizado no início de 2014, em Curitiba- PR”. Nesse estudo, essas autoras destacam três projetos que tem foco na inserção do professor iniciante. São eles: Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC); Programa de Mentoria On-line da UFSCar e Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em Início de Carreira (PADI).

- a) **PAPIC**: a cada ano, a partir de 2011, desenvolveu ações específicas: formação da equipe executora; aplicação de questionários para identificação do público-alvo, levantamento de anseios e expectativas; conscientização de diretores de escolas quanto à necessidade de apoio aos iniciantes; acompanhamento de professores iniciantes via on-line (blog e e-mail e, posteriormente, por meio de uma rede social) e presencial. Além dos acompanhamentos virtuais, em 2013, o acompanhamento presencial foi desenvolvido por meio de estudos temáticos, estudos direcionados e momentos de reflexão, totalizando oitenta horas.
- b) **Programa de Mentoria On-line da UFSCar**, considerando-se seu objetivo, o apoio às professoras iniciantes consistiu na orientação individual de uma mentora (professora experiente), por meio de análise de casos de ensino, construção e desenvolvimento de experiências de ensino e aprendizagem, reflexão sobre a prática e auxílio em questões ou dificuldades específicas.
- c) **PADI** constituiu-se a partir de um projeto de extensão da UNESC e se estruturou por meio da pesquisa-ação, considerando-se três fases: 1) exploração geral da comunidade, a partir de estudo descritivo, objetivando construir um espaço de relação e confiança entre os professores; 2) identificação das necessidades básicas e 3) estratégia educativa (etapa de desenvolvimento do trabalho). (MIRA; ROMANOWSKI, 2014, p. 12-13).

Com relação a essas iniciativas, compreendemos que também são pontuais, assim como contemplam poucos professores a despeito das críticas que essas autoras fazem de programas nacionais como o Pibid. Ademais elas sinalizam que os formatos desses programas “[...] evidenciam a necessidade de que estes sejam pensados tendo como ponto de partida as necessidades formativas dos professores iniciantes [...]” o que induz pensar que tal preocupação não foi pensada pelos organizadores. Além foi pontuado também que “[...] a necessidade de formação da equipe responsável (colaboradores ou mentores).” (MIRA; ROMANOWSKI, 2014, p. 13-14).

Com base nessas experiências sobre a indução profissional docente, concordamos com André (2012, p. 127), para quem,

O exame dos programas e políticas de inserção profissional à docência detectados pelo estado da arte das políticas docentes no Brasil revela tanto perspectivas promissoras quanto alguns pontos que merecem atenção.

A perspectiva promissora está articulada com o fato de que existem ações formativas que embora sejam iniciativas de Secretarias de Educação não se constituindo, portanto, em políticas nacionais, podem servir de exemplos para gestores educacionais que busquem referências para implementar programas de indução docente. Todavia, essas ações não têm sido objeto de avaliações sistemáticas, mas é necessário que esse acompanhamento não tenha simplesmente o foco no desempenho estudantil, pois, se isso ocorrer, corre-se o risco de a formação “[...] induzir a um empobrecimento curricular e a um ensino que prepara para os testes [...]” (ANDRÉ, 2012, p. 128).

4.4 Programas de indução na Europa

Em território europeu, os programas de indução profissional mostram-se muito mais avançados quando comparados às iniciativas presentes em outras partes do mundo. Todavia, assim como ocorre com outras áreas, não se pode falar em uma política homogênea na União Europeia quando o assunto é formação de professores, seu *status* e condição, assim como a progressão na carreira e formação permanente (MARCELO GARCIA, 2011, p. 22).

Ademais, a diversidade que caracteriza e enriquece a Europa faz com que sejam encontrados nesse continente diferentes soluções para os mesmos problemas. Na concepção desse autor, isso ocorre em face de suas particularidades que se concretizam por meio da própria história, do contexto de cada país, assim como das prioridades políticas de cada Estado.

Por essa razão, os programas de formação e indução profissional docente assumem diferentes formatos. Há casos em que os programas ocorrem na fase final da formação inicial dos professores, no ambiente de trabalho, antes de seu ingresso na carreira. De acordo com esse autor:

Durante esta etapa, los docentes se consideran candidatos, ya que no están plenamente cualificados para comenzar su carrera profesional. Como profesores en formación, son objeto de

supervisión y de evaluación por diferentes personas, según los países: director escolar, mentor, inspector, profesores de la institución de formación inicial. (MARCELO GARCIA, 2011, p. 22).

De certo modo, esse modelo traz algumas similaridades com alguns programas nacionais de indução como é o caso do Pibid e do RP no que concerne a inserção do candidato à docência no ambiente de trabalho, mas diverge quando o assunto é avaliação e supervisão. Nesses programas, os bolsistas até são avaliados, mas numa perspectiva mais subjetiva e, portanto, sem um processo de controle e monitoramento mais rígido.

Marcelo Garcia (2011) destaca que outro tipo de programa de indução profissional presente na Europa são aqueles voltados para os professores que têm certificado, ou seja, que estão aptos para o exercício da docência. Nesse caso, os programas ajudam os professores iniciantes a superar seus próprios problemas nos primeiros anos de docência.

A seguir, apresentamos uma breve caracterização dos programas de indução profissional docente presentes em alguns países europeus tomando como referência as contribuições de Marcelo Garcia (2011).

- a) **Inglaterra:** nesse país a indução profissional docente está vinculada às políticas de formação docente. Esse modelo foi introduzido em 1998 por meio do *Teaching and Higher Education Act*¹² que proporcionou a todos os professores iniciantes uma espécie de ponte entre a formação inicial e a prática profissional. Desse modo, todos os professores que obtiverem o *Qualified Teacher Status (qts)*¹³ a partir de 1999 deveriam cumprir período de inserção profissional de aproximadamente um ano para poder lecionar. Esse programa de indução inclui um processo individualizado de acompanhamento e apoio aos professores iniciantes, assim como uma avaliação da prática profissional.
- b) **Irlanda do Norte e Escócia:** nesses países, depois da formação inicial há um ano de inserção à docência os quais são acompanhados por um professor tutor. Após esse período e quando esses professores têm uma avaliação satisfatória, eles começam um período de mais dois anos de

¹² Lei do Ensino e da Educação Superior.

¹³ *Status* de professor qualificado.

indução denominado “*Early Professional Development*”¹⁴. Na Escócia, os professores iniciantes dedicam 70% de sua carga horária semanal em sala de aula e 30% no desenvolvimento de sua formação.

- c) **França:** em território francês, os professores em seu primeiro ano de docência, no ensino secundário, dedicam apenas um terço de sua carga horária semanal em atividades de ensino. Nesse país, os professores iniciantes são tidos como candidatos à docência e como tal passam seu primeiro ano em um Instituto de Formação Universitário onde são submetidos a um exame de proficiência e quando aprovados, realizam mais um ano de prática docente em escolas de educação básica.
- d) **Suíça:** nesse país os professores são sujeitos que aprendem ao longo da vida. Portanto, a indução profissional não é uma extensão da formação inicial e nem tampouco uma formação contínua. A inserção profissional inclui diferentes tipos de atividades. Uma delas tem a ver com as práticas profissionais que se constitui em uma rede apoio aos professores iniciantes para resolver seus problemas. Existe também a previsão de orientações individuais que estão pautadas na organização do ensino, no planejamento de aulas e na avaliação dos alunos.

Na Europa, muito provavelmente em face de sua diversidade histórica e cultural, assim como as particularidades de cada país, quando o assunto é indução profissional docente existe uma grande variedade. Há países onde o período de inserção é obrigatório, outros cuja participação é voluntária, assim como existem aqueles onde simplesmente não são oferecidas nenhuma proposta de formação aos professores iniciantes (MARCELO GARCIA, 2011).

Em conformidade com um Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico (OCDE) de 2005, esse autor traz um quadro sintético mostrando a situação de oferta dos programas de indução na Europa. O que mais chama a atenção é que países como Alemanha, Bélgica, Hungria e Finlândia os quais, em tese, têm bons indicadores educacionais, não existem programas de indução (MARCELO GARCIA, 2011, p. 23).

¹⁴ Desenvolvimento Profissional Inicial.

Esse relatório não faz referência a Portugal, mas constatamos que esse País criou no ano letivo 2009-2010 o Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores (PSAAPPP). Segundo Roldão, Reis e Costa (2012), a proposição desse programa deu-se com a finalidade de melhoria da qualidade da educação, prestação de contas, avaliação e controle do desempenho docente por parte do Ministério da Educação português. Ademais, tal iniciativa deu-se porque estava prevista no Estatuto da Carreira Docente (ECC) de Portugal.

Esse programa de indução tem duração de um ano, que é o período de estágio probatório dos professores que acenderam ao cargo por meio de um exame nacional. De modo mais efetivo:

O período probatório obrigatório destinou-se a todos os professores que assumiam, pela primeira vez, um lugar de professor do quadro (ou seja, com estabilidade de emprego e de local de exercício de funções) de uma escola (pública ou privada), numa área disciplinar específica (por exemplo, Inglês) e/ou nível de ensino (pré-escolar, básico e/ou secundário) e que possuíssem menos de 5 anos de experiência docente. Este período teve a duração de um ano, destinou-se a professores com formação inicial concluída, e decorreu na própria escola onde os professores foram colocados. Ao longo de um ano, cada docente recém integrado na carreira foi acompanhado e apoiado, nas dimensões didática, pedagógica e científica, por um professor do quadro da escola – o Mentor – a quem cabia facilitar e avaliar a integração do novo professor na comunidade educativa e nas funções a desempenhar. (ROLDÃO; REIS; COSTA, 2012, p. 439).

Com base nessas informações, depreende-se que o programa de indução profissional docente português destina-se não somente aos professores iniciantes, tendo em vista que o ingresso na carreira prevê um tempo mínimo de experiência de cinco anos. Embora esses programas tenham como prioridade os professores iniciantes, são previstos também para aqueles que têm algum tipo de experiência e que, por algum motivo, necessitam de apoio (MARCELO GARCIA, 1988).

4.5 Programas de indução em outras partes do mundo

Para além do continente europeu, existem inúmeras experiências de indução profissional docente. Algumas delas bastante semelhantes aos programas europeus e outras nem tanto, conforme podemos contatar nos exemplos apresentados, a seguir.

Israel vem investindo nos professores iniciantes desde o ano 2000. Nesse ano, o Ministério da Educação introduziu, em caráter obrigatório, um programa de inserção para os professores em seu início de carreira. Segundo Lazovsky e Reichenberg (2006), citados por Marcelo Garcia (2011), o propósito desse programa é facilitar a transição entre a formação inicial, assim como proporcionar apoio emocional.

Esse autor enfatiza ainda que uma característica básica desse programa é que as instituições formadoras contam com um coordenador experiente para apoiar os professores em formação. Além disso, nas últimas décadas tem havido a formação de professores experientes para atuarem como tutores de outros professores, principalmente, nos setores judeus, árabes e drusos do sistema escolar israelense.

Outra experiência bastante interessante sobre a indução profissional ocorre na Nova Zelândia. Nesse país, existe uma cultura de que todos os atores da escola são responsáveis pelo acolhimento dos professores iniciantes. Além desse apoio institucional, desde a década de 1990 que o Ministério da Educação desse país vem investindo nesses professores por meio da redução de 20% da carga horária de trabalho semanal para que esse tempo seja dedicado ao desenvolvimento profissional (VAILLANT, 2009; MARCELO GARCIA, 2011).

Ainda com base nas investigações desse autor, contatamos que, dadas suas características culturais e geográficas da Nova Zelândia, não somente os professores iniciantes recebem apoio, mas também aqueles oriundos de outros países. Todos eles têm a oportunidade de receber apoio, assessoramento e orientação pessoal tanto na escola como fora dela. Dentre outros, esses recursos incluem o apoio do Diretor do Departamento, de um mentor e um professor da escola que, sem ser o mentor, está mais próximo do professor iniciante.

No Japão, existe um programa de apoio aos professores ingressantes desde 1988. Nesse país, os três primeiros meses de docência são destinados exclusivamente à indução profissional. Esse projeto inclui atividades dentro e fora das escolas.

As atividades internas à escola são as que demandam mais tempo (60 dias) e incluem a presença de um orientador – o mentor – que é um professor da mesma disciplina do professor iniciante e com experiência docente que apoia o professor iniciante em todas as dimensões do trabalho docente (VAILLANT, 2009). As

atividades externas duram 30 dias e são desenvolvidas em centros locais e regionais de formação contínua. Dentre as atividades realizadas nesse período estão as visitas às escolas de educação básica, grupos de discussão e conferências (MARCELO GARCIA, 2006; 2011).

Ainda de acordo com esse autor, complementarmente, o Ministério da Educação japonês recomenda que os professores iniciantes desenvolvam um projeto de investigação pautado na pesquisa-ação em seu primeiro ano cujos resultados são apresentados em atividades de formação fora da escola. Ou seja, esses professores socializam suas experiências com outros colegas também em formação nos centros locais e regionais de formação continuada do país.

De acordo com Marcelo Garcia (2011), além do Japão, no continente Asiático, existe uma experiência de apoio aos professores ingressantes que é a de Shangai a qual foi implantada por volta de 1985. É um modelo similar a outros projetos ao redor do mundo. Em síntese, são planos de acompanhamento individualizado no primeiro ano de docência que contam com o apoio de um mentor, portanto, um professor experiente (VAILLANT, 2009).

Por fim, destacamos as iniciativas dos Estados Unidos as quais são muitas, pois não há uma política centralizada acerca dos programas de indução, mas sim experiências nos diferentes estados. Por esse motivo, torna-se inviável descrever todas elas, pois esse não é o foco deste trabalho.

Dentre as iniciativas norte-americanas, na Califórnia, existe o *Beginning Teacher Support and Assessment Initiative (btsa)*¹⁵ que centra suas atenções principalmente na figura dos mentores que têm dedicação em tempo integral para dar atenção aos professores iniciantes nos dois ou três primeiros anos de prática profissional. Esse programa tem uma preocupação grande com a seleção dos mentores, assim como proporciona-lhes formação inicial e apoio contínuo por meio de reuniões semanais. O trabalho desses profissionais está enquadrado no *California Standards for the Teaching Profession*.¹⁶

Certamente existem outras experiências e programas de indução profissional docente ao redor do mundo. Com base nos exemplos ora apresentados, podemos constatar uma tendência com relação ao tempo de duração, pois a maioria dos

¹⁵ Iniciativa de apoio e avaliação aos professores iniciantes.

¹⁶ Modelo californiano de profissão docente.

países focam no primeiro ano, assim como em muitos deles existe a figura do tutor e em numa minoria dos mentores.

A seguir, faremos alguns apontamos sobre as experiências e iniciativas de indução profissional docente em países latino-americanos.

4.6 Programas e propostas de indução profissional na América Latina

A indução profissional docente, na América Latina, está numa situação de desvantagem quando comparada a outras realidades. Tomando como base um estudo realizado por Vaillant (2009), esse descompasso deu-se em face da instabilidade política cuja consequência, dentre outras, é a dificuldade de implementar políticas educacionais mais sólidas. Assim, como a inserção na docência não é objeto das políticas educacionais, são raros os programas de iniciação à docência.

À época, a autora recorreu ao trabalho de Cornejo (1999) e reporta três experiências. São elas: uma na Argentina, de residência docente, a segunda no México, que inclui recursos para os docentes na escola, e a terceira no Chile, que tem um projeto de inserção profissional de recém-titulados (VAILLANT, 2009; ANDRÉ, 2012).

Em pesquisa mais recente realizada por Carlos Marcelo Garcia e Denise Vaillant e publicada por meio do artigo intitulado *Políticas y Programas de Inducción em la Docencia em Latinoamérica* são apresentadas e analisadas as experiências de indução profissional de cinco países da América Latina: Brasil¹⁷, Chile, México, Peru e República Dominicana (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2017).

Dentre esses países, o Chile se destaca como sendo um dos países latino-americanos que mais tem investido na inserção à docência tornado os professores principiantes uma prioridade. O Ministério da Educação (MEC) desse país criou, em 2005, uma comissão composta por membros do próprio MEC, assim como de universidades e instituições de educação básica para elaborar uma proposta de inserção. Com base nos trabalhos dessa comissão, em 2006, foi implementado o

¹⁷ Não faremos a discussão dos programas de indução no Brasil nessa subseção porque já o fizemos de modo mais aprofundado anteriormente. Além disso, nossas discussões e análises foram pautadas nos estudos e pesquisas que serviram de base para esses autores, assim como em outros textos que versam sobre o assunto.

programa de formação de mentores e em 2008 um programa de apoio e inserção aos professores iniciantes e formação de mentores (VAILLANT, 2009).

No ano de 2014, o Chile definiu uma linha de trabalho para a implementação de um Sistema Nacional de Indução para Docentes Principiantes. Adicionalmente, em 2016, criou a lei 20.903, assim como o sistema de Desenvolvimento Profissional Docente, no artigo 18 G, “o processo formativo que tem por objetivo acompanhar e apoiar o docente principiante no primeiro ano de exercício profissional [...]” (MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2017, p. 1.236), e na mesma lei estabelece que haverá um professor mentor para apoiar o professor iniciante.

Assim como ocorre na América Latina como um todo, o México começou há pouco tempo centrar sua atenção em programas de indução docente. Segundo Marcelo Garcia e Vaillant (2017), o desenvolvimento dos processos de atualização e de formação de professores iniciantes nesse país esteve sob a responsabilidade das autoridades de educação estadual e, por esse motivo, eram iniciativas com dispositivos muito variados. Como não havia uma política centralizada em nível nacional, as entidades federadas desenvolviam sistemas ou programas de formação contínua próprios. Com base em uma legislação nacional de 2013 que normatiza a educação desse país, o atual Sistema Nacional de Formação Contínua e superação profissional docente da educação básica do país passou a considerar três aspectos: a) atualização, b) capacitação e c) superação profissional. O país considera que esses aspectos têm mecanismos para indução dos professores iniciantes, concursados por meio do acompanhamento de um tutor, em um período de dois anos.

O Programa de Indução de Professores da República do Peru encontra-se assegurado na Lei da Reforma Magisterial de 2012, mais precisamente em seu artigo 22 que trata do Programa de indução de Docente na Carreira Pública Magisterial o qual passa por regulamentação em 2013. Trata-se de uma experiência bastante simples cujas características principais são a duração de até seis meses, o acompanhamento de um mentor, assim como o apoio de uma plataforma virtual.

A República Dominicana assumiu o compromisso de desenvolver um programa de indução como política pública com base no Pacto Nacional pela Reforma Educacional na República Dominicana (2014-2030). Com base nesse compromisso, foi introduzido o Programa de indução denominado INDUCTIO que busca favorecer os processos de indução à docência de professores iniciantes. Esse

projeto foi desenvolvido pelo Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) que contou com uma parceria do Grupo de Pesquisa IDEA da Universidade de Sevilha, Espanha cuja coordenação é do Professor Carlos Marcelo García. Esse programa conta com inúmeras atividades de apoio aos professores iniciantes, assim como com o acompanhamento de um mentor.

Salientamos ainda que a Colômbia também vem se preocupando com a inserção dos novos docentes. São iniciativas de acompanhamento dos professores iniciantes que tem um caráter informal e voluntário. Assim, os professores das Escolas Normais Superiores tomam para si o papel de tutores dos seus egressos em um modelo equivalente ao curso normal de nível médio que eles chamam de colegial onde os mais experientes ajudam os iniciantes. De certo modo, é um tipo de apadrinhamento profissional, cujo vínculo só se estabelece quando há boa vontade por parte dos colegas (MARCELO GARCIA, 2011; ANDRÉ, 2012).

Com base no que apresentamos e discutimos sobre a indução profissional na América Latina, consideramos que são iniciativas que ainda carecem de atenção por parte dos governos centrais. Com exceção do Chile e, mais recentemente, da República Dominicana que tem a intenção de propor um programa nacional, nos demais países, as propostas ainda estão a cargo dos governos locais.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Os procedimentos metodológicos utilizados para a condução do estudo serão abordados nesta seção. Serão destacados o tipo de pesquisa, o método, a unidade de análise e os sujeitos de pesquisa. Feito isso, serão efetivadas as considerações sobre as técnicas de coleta e de tratamento dos dados.

5.1 Conceitos e finalidades da pesquisa

Conceituar a pesquisa, em termos mais abrangentes, tem sido um grande desafio para os estudantes sejam eles de graduação ou pós-graduação, pois não há consenso entre os estudiosos sobre esse assunto. Esse ponto de vista está alicerçado em Marconi e Lakatos (1999) que fizeram um levantamento bibliográfico constatando que os autores trazem diferentes conceitos para pesquisa. Ademais, essas autoras recorrem a Asti Vera (1974, p. 9 *apud* MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 17) que ratifica essa opinião afirmando que o “significado da palavra não parece ser muito claro ou, pelo menos, não é unívoco”, considerando-se que existem vários conceitos sobre pesquisa, nos diferentes campos do conhecimento humano. As autoras, ainda recorrendo a Asti Vera (1974, p.12) sinalizam que o ponto de partida da pesquisa encontra-se no problema que se deverá ser definido, examinado, avaliado criticamente, “para depois ser tentada uma solução”.

Tendo isso em mente, esta investigação estabeleceu como problema de pesquisa a seguinte indagação: como a participação do professor ingressante em um curso de indução pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional? Com o intuito de buscar respostas para esse problema, esta pesquisa foi empreendida com o propósito de analisar a concepção de professores iniciantes da Rede Estadual Paulista sobre as contribuições do Curso Específico de Formação aos Ingressantes dessa rede de ensino para o DP.

Depreendemos, portanto, que a finalidade da pesquisa, em geral, assim como desta investigação em específico, é “descobrir respostas para questões, mediante a aplicação de métodos científicos” (SELLTIZ *et al.*, 1965, p.5 *apud* MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 18). Esses métodos, mesmos que, eventualmente, não obtenham respostas fidedignas, são os únicos que podem trazer resultados

coerentes ou exitosos, considerando-se os propósitos que estão por trás da investigação.

Esta pesquisa em face aos seus objetivos enquadra-se no campo educacional e, por esse motivo, “[...] se reveste de algumas características específicas”, pois “[...] pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. (GATTI, 2002, p. 12). Ademais, de modo mais específico, por meio desta pesquisa buscamos:

- a) descrever e analisar o curso de professores ingressantes da SEDUC na perspectiva regimental e com base no perfil e nas competências exigidas para o exercício da docência nessa rede ensino;
- b) avaliar as contribuições do curso de professores ingressantes da SEDUC para o desenvolvimento profissional docente;
- c) elaborar um Programa de Ação Formativa com foco no acolhimento do professor iniciante no ambiente escolar tendo como ponto de partida os achados da pesquisa.

Além de ser uma pesquisa educacional, ela se caracteriza como qualitativa porque foi “conduzida em um ambiente natural onde os participantes vivenciam a questão ou problema em estudo.” (CRESWELL, 2014, p. 50), conforme será discutido na subseção seguinte.

5.2 Abordagem de pesquisa

A pesquisa qualitativa pode ser entendida como sendo aquela que supõe contato direto com o ambiente e situação que se está investigando e envolve a obtenção de dados descritivos. Trata-se de pesquisa que responde a questões muito particulares no âmbito das 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 podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Do mesmo modo que a pesquisa acadêmica tem vários conceitos, a abordagem qualitativa também traz consigo várias características as quais não se excluem, ao contrário, se complementam. Entretanto, concordamos com Creswell

(2014) para quem, embora a abordagem qualitativa seja aparentemente descomplicada, temos constatado que alguns autores de livros introdutórios sobre a temática não trazem uma definição que possa ser facilmente identificada e isso, por vezes, dificulta sobremaneira a vida do pesquisador, especialmente, os novatos como é o meu caso. Por isso, torna-se necessário fazer alguns esclarecimentos sobre o assunto.

De fato, as definições de pesquisa qualitativa variam significativamente, mas concordando com Creswell (2014, p. 52), elas podem ser vistas como uma abordagem de investigação que deve começar com pressupostos, “uma lente interpretativa e o estudo dos problemas de pesquisa [...]”. Além disso, é basilar os significados atribuídos pelos participantes a um determinado problema para que ele seja explorado. Nesse caso, a exploração deu-se com base nos sentidos atribuídos pelos professores ingressantes às contribuições do curso de formação específica ofertado pela SEDUC.

A opção pela abordagem qualitativa se justifica pelo fato de esse tipo de estudo ser classificado como descritivo-analítico, pois utiliza técnicas de coletas de dados por meio de entrevista diretiva-seletiva. Os sujeitos dessa pesquisa foram professores iniciantes da SEDUC.

Ainda sobre a opção pela pesquisa qualitativa, tal decisão deu-se porque essa abordagem de pesquisa é um método que vem proporcionando, há várias décadas, grandes contribuições para o avanço do conhecimento em educação, na medida em que permite:

[...] melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas. (ANDRÉ; GATTI, 2010, p. 9).

Considerando-se que esta pesquisa analisou as concepções de professores iniciantes acerca da formação continuada e do curso de professores ingressantes da SEDUC, esses aspectos da pesquisa qualitativa permitiram uma melhor compreensão das ações de apoio, acolhimento e inserção desses professores no âmbito dessa rede de ensino (CRESWELL, 2014).

Assim, além dos roteiros utilizados para a coleta de dados, foram reunidas informações, impressões, observações do contexto da pesquisa, pois, por meio da pesquisa qualitativa, o pesquisador torna-se “um instrumento-chave” (CRESWELL,

2014, p. 50) que se aproxima das pessoas, interagindo tanto com elas quanto com o ambiente investigado.

5.3 Unidade de análise e sujeitos da pesquisa

Segundo Marconi e Lakatos (2007), população é o conjunto de seres que apresentam pelo menos uma característica em comum, e amostra é um subconjunto da população. Assim, a população que fez parte deste estudo foram professores de escolas da SEDUC de duas Diretorias Regionais de Ensino (DRE) da Grande São Paulo, mais precisamente uma da capital Paulista e outra de Santo André-SP.

Para definirmos a amostra, inicialmente buscamos na DRE da capital informações sobre o número de professores iniciantes que participaram da última edição (2018) do curso de Professores Ingressantes da SEDUC e, na oportunidade, obtivemos a resposta que eram 21. Todavia, solicitamos também que nos informassem o tempo de docência desses professores, pois o curso não se destina somente aos professores iniciantes, mas a todos os professores ingressantes dessa rede de ensino. Com base nos dados recebidos, constatamos que 5 professores têm três anos de docência e 5, quatro anos. Os demais têm pelo menos quatro anos de exercício de prática profissional. Desse modo, considerando-se as fases da docência propostas por Huberman (2000), assim como o entendimento de Marcelo Garcia (2016) sobre os professores iniciantes, nosso foco foram os ingressantes em 2017 e 2018. Todavia, é sabido que podem ser incluídos professores com até cinco anos de exercício da docência.

Embora esses professores, à época do curso, fizessem parte da DRE da capital onde a princípio seria nosso lócus de pesquisa, quando fizemos contato com eles para enviar o convite para participar do Grupo de Discussão, constatamos que um deles tinha se removido para DRE de Santo André, no ABC Paulista. Por essa razão, os participantes desta pesquisa fazem parte de duas DRE, mais precisamente, quatro professores encontravam-se, por ocasião da realização da tomada de dados na DRE da capital e dois na DRE de Santo André, mas todos participaram da mesma edição do curso de ingressantes e têm o mesmo perfil de iniciantes.

Dentre esses dez, enviamos o convite para todos, mas obtivemos retorno de seis. Como os participantes fazem parte de um grupo específico em razão dos

objetivos da pesquisa, assim como o número de professores ingressantes na SEDUC que participaram da edição de 2018 é bem superior a seis, esta amostra se caracteriza como intencional. Nesse caso, “[...] o pesquisador está interessado na opinião (ação, intenção etc.) de determinados elementos da população, mas não representativos dela” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 54). Contudo, centramos nossa busca por escolas exclusivamente de Ensino Fundamental (anos iniciais) – EFAI, porque nosso foco de estudo são os professores ingressantes desse nível de ensino.

Partindo-se do pressuposto de que, apesar de não haver consenso sobre o número mínimo de participantes em uma pesquisa qualitativa, mas por considerar que há indícios de que haja pelo menos cinco (CRESWELL, 1998 *apud* MANAYO, 2017), optamos por ter pelo menos seis participantes. Todavia, essa mesma autora destaca que os pesquisadores qualitativos mais experientes não trabalham com o conceito de saturação em mente, embora essa seja uma alternativa, pois não estão preocupados com generalidades e generalizações. Ao contrário preocupam-se:

[...] mais com o aprofundamento, a abrangência e a diversidade no processo de compreensão, seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação, colocando esses diferentes aspectos à luz das teorias que fundamentam suas indagações. (MINAYO, 2017, p. 10).

Tendo isso em mente, optamos pela inclusão de professores ingressantes no ano de 2017 que também são 5 e, com isso, tivemos um total de 10 professores que se enquadravam no perfil da pesquisa e, por essa razão, foram convidados a participar do projeto. Além disso, como não tínhamos garantias de que todos os 5 ingressantes de 2018 aceitariam o convite da pesquisa, ampliamos o leque de opções, o que nos permitiu contar com seis participantes, conforme pretendíamos.

5.4 Coleta de dados

Em geral, nas pesquisas de natureza qualitativa, empregamos a entrevista como recurso para coleta de dados por ser uma técnica amplamente conhecida pela maioria dos pesquisadores. Entretanto, ela não se constitui como a única técnica possível, “visto as finalidades interpostas ora pelo pesquisador, ora por exigência do objeto.” Por essa razão, é prudente avançar, buscar outras estratégias, não apenas

para efeito didático, “mas observando o prisma das recorrências epistemológicas, há que se buscar o desvelamento do objeto e suas interfaces.” (SILVESTRE; MARTINS; LOPES, 2018, p. 34).

Em face ao exposto, a fim de darmos conta dos objetivos desta pesquisa, empreendemos três técnicas distintas, que se complementam entre si, são elas: a) pesquisa bibliográfica; b), pesquisa documental; e c) grupo de discussão.

5.4.1 Pesquisa bibliográfica

O levantamento bibliográfico é uma técnica inerente a toda pesquisa e, em razão disso, comumente, ela nem mesmo é mencionada nos relatórios, nas dissertações, nas teses etc. Contudo, “[...] mesmo as pesquisas de campo e de laboratório acabam por se utilizar da biblioteca, na procura de textos teóricos, de artigos que corroborem a hipótese proposta, de outros documentos que possam interessar à pesquisa etc.” (MÁTAR NETO, 2002, p. 151). Portanto, neste estudo, a contribuição da pesquisa bibliográfica tem sido fundamental para dar conta dos propósitos da investigação, tendo em vista que essa técnica

[...] abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.; até meios de comunicação oral: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. (MARCONI; LAKATO, 1999, p. 73).

Não obstante, esta investigação não fará uso de todas essas fontes, visto que as consultas se restringem a livros, artigos, teses, dissertações, artigos de periódicos etc., desconsiderando, portanto, os meios de comunicação, por entendermos que seu uso não caberia nos objetivos desta pesquisa.

É oportuno destacarmos ainda que a intenção não será realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto investigado, mas buscar referenciais teóricos que nos dê suporte para discutir a temática.

5.4.2 Pesquisa documental

Uma segunda técnica que será utilizada nessa investigação é a pesquisa documental que se caracteriza por ser uma fonte de coleta de dados "restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias"

(MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 64). Ademais, essas fontes podem ser recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre ou depois.

Dadas as características aqui apresentadas, a fonte documental objeto dessa análise serão o Regulamento do Curso de Professores Ingressantes da SEDUC, assim como a Resolução SE 52, de 14-8-2013 que dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas

5.4.3 Grupo de Discussão

Considerando os esclarecimentos feitos na subseção anterior, assim como ao contexto temporal no qual esta coleta de dados foi empreendida – período de pandemia causada pelo novo coronavírus – optamos pelo emprego do Grupo de Discussão (GD). Esclarecemos que o GD em si, “não é uma técnica, mas uma prática de investigação que possui historicidade, assim como diferentes enfoques e pressupostos teóricos.” (MEINERZ, 2011, p. 488). Todavia, dados seus atributos, o GD atendeu satisfatoriamente aos propósitos desta investigação.

Na expectativa de conceituar o GD, Godoi (2015) recorre a Alonso (1998) que tem uma compreensão relativamente simples para essa prática grupal de pesquisa qualitativa. Para esse autor, o GD “é um grupo artificial, convocado em função dos objetivos da pesquisa e controlado pelo pesquisador.” (ALONSO, 1998 *apud* GODOI, 2015, p. 635). Noutras palavras, podemos afirmar que a finalidade dessa prática consiste em buscar a participação ativa do sujeito na pesquisa, permitindo-se a liberdade para expressar sua opinião sobre o objeto investigado ou às suas ações cotidianas.

Neste caso, o GD foi composto por seis professoras iniciantes que participaram da 3ª edição do Curso de professores ingressantes da SEDUC de duas DRE da Grande São Paulo conduzido por este pesquisador e por sua orientadora. Como a intenção era dar voz aos participantes e como eles não se conheciam, inicialmente, foram apresentados os objetivos da pesquisa, assim como os da realização do GD e, em seguida, solicitado a cada participante que fizesse uma breve apresentação, falando seu nome, sua trajetória formativa e de início na

docência. Foi permitido que elas falassem à vontade, sem interrupção com o propósito de criar um clima agradável e favorável às discussões.

5.4.4 A construção do Grupo de Discussão

Previamente à constituição do GD, foram tomados alguns cuidados em relação ao seu desenho que tem duas regras que não podem ser desconsideradas: a) o tamanho do grupo deve variar entre cinco e dez participantes (CANALES; PEINADO, 1994; COLECTIVO IOE, 2010; IBÁÑEZ, 2010; ORTÍ, 1986 *apud* GODOI, 2015); b) os participantes não devem conhecer-se previamente (ALONSO, 1998, *apud*, GODOI, 2015). Essas regras foram respeitadas, pois o GD que fez parte desta investigação foi composto por seis participantes (professores iniciantes) que apesar de terem participado do mesmo curso, esse foi ofertado na modalidade a distância contando com apenas dois encontros presenciais de 4 horas cada sendo um em cada ano. Portanto, esse contato não se constituiu em vínculo afetivo e profissionais entre os participantes, conforme foi constatado na reunião do GD em si. Ademais, elas fazem parte de diferentes escolas que estão localizadas em bairros distintos e até mesmo em mais de um município (São Paulo e Santo André).

O moderador tem um papel importante na reunião, pois é ele quem apresenta os objetivos da discussão aos participantes. Em geral, o moderador é o próprio pesquisador, mas é permitido que seja também alguém que tenha pleno domínio do assunto. Todavia,

Existe unanimidade em torno do pensamento de Ibáñez (2003) de que deva sempre se tratar de uma pessoa desconhecida dos participantes, pois, do contrário, o grupo já iniciaria com uma relação maior de confiança, o que não interessa a essa prática. (GODOI, 2015, p. 639).

Nenhum dos participantes da pesquisa era conhecido por parte deste pesquisador. Para garantir essa regra, o contato com todos os participantes foi feito pela orientadora desta pesquisa que também participou da moderação. Outra preocupação foi com relação à duração da reunião. Comumente, a duração da reunião gira entre uma e duas horas (GODOI, 2015). Pensando nisso, foi tomado o devido cuidado para que a reunião não ultrapassasse esse período (a reunião durou 1h30 minutos), mas atentando-se para que todos os participantes pudessem expressar à vontade suas opiniões sobre o objeto investigado, assim como fizessem todas as considerações e ponderações que julgassem necessárias.

5.4.5 Condução do Grupo de Discussão e produção de dados

A condução e produção de dados por meio da prática de GD requer alguns cuidados que são importantes para o êxito da pesquisa. Dentre outros, um cuidado diz respeito à sua condução que, conforme o previsto na literatura é recomendado que seja o próprio pesquisador, conforme o ocorrido nesta pesquisa. Recomenda-se também que as falas do moderador não sobressaiam em relação às falas dos participantes “[...] que são a parte mais rica da construção discursiva para essa metodologia.” (SILVESTRE; MARTINS; LOPES, 2018, p. 42).

Embora não seja uma regra, alguns pesquisadores utilizam-se de um *tópico-guia*, mas os formatos podem ser diferentes, conforme constatado por esses autores tomando como referência a análise de uma dissertação e uma tese que empregou o GD como recurso metodológico. Eles destacam que “[...] a dissertação e a tese seguiram caminhos diferentes quanto as estratégias e ao fazer falar.” (SILVESTRE; MARTINS; LOPES, 2018, p. 42).

No exemplo da dissertação, a pesquisadora empregou dezesseis questões e a partir delas, assim como com elas conduziu os grupos, mas sempre enfatizando “que não pretendia ser um roteiro a ser seguido à risca, mas sim um instrumento com temas que pudessem servir de estímulo para a discussão entre os professores e professoras” (GRÖSZ, 2008 p. 43 *apud* SILVESTRE; MARTINS; LOPES, 2018, p. 42). No caso da tese, foi empregado “um *tópico-guia* em formato de texto com perguntas espalhadas, o que talvez indique uma não utilização do registro na íntegra no momento da reunião, mas uso apenas da primeira questão que tinha por intento funcionar como um vetor de impulsão”, de modo mais específico foi esclarecido que tal recurso deveria ser algo que pudesse abrir a conversa. (SILVESTRE; MARTINS; LOPES, 2018, p. 42).

Nesta investigação não foi empregado um *tópico-guia* de modo mais específico, pois a intensão foi propor um debate com base no objeto de investigação mediante explicitação prévia para os participantes no início da reunião. Assim, após a apresentação de todos os participantes, o que durou cerca de 30 minutos, os moderadores agradeceram mais uma vez aos professores por terem aceitado o convite para participar do GD e colocaram que o objetivo da conversa giraria em torno das contribuições do Curso de Professores Ingressantes da SEDUC para o DP docente. Assim, foram utilizadas três indagações as quais estavam pautadas nos

objetivos do curso buscando fomentar as discussões com base nos objetivos da pesquisa. Esclarecemos que elas foram escolhidas intencionalmente para participar desta discussão e, em seguida iniciamos os trabalhos.

Partindo-se do pressuposto de que o GD, de certa forma, é uma espécie de entrevista só que grupal, foram tomados alguns cuidados para sua realização, tendo como ponto de partida as orientações de Creswell (2014, p. 137) pelo entendimento de que embora elas sejam para a entrevista, podem ser empregadas também no GD:

- ✓ **Local:** encontrar, se possível, um local silencioso, livre de distrações. Esse autor sugere que seja feita uma avaliação acerca do ambiente, se este é propício para gravações, haja vista tratar-se de uma necessidade para que as informações sejam registradas. O GD foi realizado pelo *Google Meet* corporativo da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS);
- ✓ **Consentimento:** após chegar ao local da entrevista, é necessário se obter o consentimento do entrevistado em relação à participação no estudo. Foi explicitado do que se trata a pesquisa e, posteriormente, obtivemos a anuência dos participantes após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (apêndice A), onde consta o título da pesquisa, seus objetivos e informações. O TCLE não foi assinado, mas os participantes firmaram o consentimento para participar da pesquisa verbalmente, conforme gravação em áudio;
- ✓ **A entrevista:** durante a entrevista, deve-se fazer uso de bons procedimentos inerentes à essa técnica de coleta de dados. O autor sugere que se atenha às perguntas, que conclua a entrevista no tempo estipulado (se possível), que seja respeitoso e gentil e também que se faça poucas perguntas e recomendações. Foi uma entrevista grupal, mas todas essas recomendações foram seguidas, assim como a discussão foi gravada e as falas transcritas para análise (apêndice B);
- ✓ **Ouvinte:** um bom entrevistador é um bom ouvinte, "mais do que um participante frequente durante uma entrevista". Sugere-se ainda que as informações sejam registradas no protocolo, mesmo no caso de gravação, porque, se houver algum problema com o áudio, têm-se os registros.

Todos esses cuidados foram tomados, assim como outros recomendados pela literatura que versa sobre os GD. Esta reunião especificamente ocorreu com muita tranquilidade e envolvimento de todos os participantes na conversa.

5.5 Análise dos depoimentos dos professores

A análise de dados qualitativos tem sido um desafio para os pesquisadores em face das características dessa abordagem de pesquisa. Na década de 1980, André (1983) anunciou as vantagens do emprego de dados qualitativos mostrando que a pesquisa qualitativa busca apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, assim como captar os diferentes sentidos de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto. Todavia, denunciava que a análise de dados das pesquisas qualitativas era muito questionável.

No início dos anos 1990, Alves e Silva (1992, p. 61) chamavam a atenção para o fato de que esse tipo de análise, à época, era recente e se caracterizava “por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade o universo de vida cotidiano dos sujeitos, estando baseada nos mesmos pressupostos da chamada pesquisa qualitativa.”

Por essa e outras razões, não raro, alguns pesquisadores questionavam o valor da pesquisa qualitativa por considerá-la muito limitada em face de suas próprias características (ANDRÉ, 1983). Ademais, apesar de os dados qualitativos de pesquisa educacional trazerem muitas vantagens, conforme já mencionadas, sua análise demanda alguns desafios. Com relação aos desafios, dentre outros, é sabido que “a análise de dados qualitativos costuma demandar que se lide com grandes volumes de dados (transcrições, gravações, notas, etc.)” (GIBBS, 2009, p. 18).

Uma alternativa para esse volume de dados é o emprego da Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (1991). Todavia, André (1983), com o intuito de entender melhor essa técnica, empreendeu uma revisão criteriosa da literatura que versa sobre o assunto cujos achados permitiu-lhe constatar a evidência de conotações técnicas associadas à AC.

De modo sintético, a AC é uma técnica que busca reduzir o volume de material coletado em categorias. Todavia, isso é considerado preocupante, pois corre-se o risco de fazer uma análise superficial dos dados, pois costuma-se ignorar

a variedade de significados que uma simples mensagem pode incluir, por exemplo (ANDRÉ, 1983).

Em face ao exposto, optamos por uma alternativa à AC proposta por André (1983) que é a Análise de Prosa (AP). Trata-se de uma forma de investigação dos significados dos dados qualitativos. Portanto, ao invés de categorias prévias ou a *posteriori*, conforme ocorre com a AC, os tópicos e temas serão gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização neste estudo (ANDRÉ, 1983).

A despeito de essa autora não fazer uma descrição longa da AP, ela esclarece que essa técnica de pesquisa é:

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualificativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Depreende-se, portanto, que os pesquisadores deverão debruçar sobre os dados de pesquisa com a intenção de identificar o significado atribuído por eles. No nosso caso, debruçamos sobre os depoimentos dos professores iniciantes com o intuito de identificar o significado atribuído por eles em relação ao Curso de Professores Ingressantes da SEDUC. Ao fazermos isso buscamos:

[...] responder as questões e objetivos levantados, através da interpretação das mensagens intencionais ou não, explícitas ou nas entrelinhas, apresentadas meio a quaisquer procedimentos de produção de dados, sejam eles verbais ou não verbais. (NASCIMENTO, FARIAS, RAMOS, 2019, p. 164).

A título de esclarecimentos, constatamos que esses autores fizeram uma análise do emprego da AP em pesquisas acadêmicas, notadamente, em teses de doutorado e dissertações de mestrado, nas últimas duas décadas (2000 a 2019), assim, de uma reflexão sobre o uso dessa técnica nesses estudos. Contudo, ao correlacionarem os estudos prévios que fizeram uso dessa técnica de análise (AP) com a análise desenvolvida por eles, constataram que, diferentemente do que vinha ocorrendo, em sua pesquisa eles extrapolaram o sentido inicial da AP. Noutras palavras, perceberam que ao tomar para si a AP como procedimento de análise de dados buscando “uma maneira de *fazer falar* os dados produzidos” (NASCIMENTO, FARIAS, RAMOS, 2019, p. 164) chegaram à conclusão de que não estavam apenas utilizando a AP. Esse entendimento deu-se porque eles estavam:

[...] realizando a Análise de Prosa Enredada, que foi se desenvolvendo por intermédio das várias ações, desde a escuta das vozes de todos os

praticantes até a escrita do texto enredado, carregado de nossas impressões e sentidos dados às mensagens e às observações das experiências vividas nos contextos de produção dos dados. (NASCIMENTO, FARIAS, RAMOS, 2019, p. 164).

Em face ao exposto, os autores propuseram o acréscimo, na definição da análise que eles realizaram, dos sentidos dados às vozes dos praticantes que são constituídos, principalmente, no momento da produção do texto enredado. Por trás desse acréscimo, na perspectiva desses autores, tem-se o entendimento de que além de olhar para os dados, eles estão também pensando e refletindo sobre os diferentes momentos vivenciados na interação com os praticantes, na dinâmica de produção dos dados por meio de procedimentos diversos.

Nesse contexto, quando os pesquisadores estão elaborando o texto, ou seja, descrevendo e analisando os dados (depoimentos, falas, vozes etc.) estão preocupados em entrelaçá-los com vistas a interpretar e registrar as experiências vividas, considerando as afirmativas e observações que confirmariam para “a existência das práticas efetivadas, que ao serem confrontadas, permitiam a divergência e a indicação da existência de outras práticas, ainda presentes no cotidiano das ações dos sujeitos praticantes.” (NASCIMENTO; FARIAS; RAMOS, 2019, p. 164-165).

Contudo, partindo-se do pressuposto de que a prosa é um gênero textual escrito em parágrafos voltando-se para o “não eu” por meio de metáforas equivalentes, assim como por não se constituir em denotação pura (MOISÉS, 1996), pois associa-se, também à conotação, nosso entendimento é que a AP não se configura apenas no fazer os dados falarem, conforme sugerem Nascimento, Farias e Ramos (2019), é muito mais do que isso. Na perspectiva de André (1893), está explícito que ao fazer uso dessa terminologia, o pesquisador imerge nos dados buscando compreender quais mensagens os participantes tentaram passar para ele, sejam elas intencionais ou não, explícitas ou até mesmo subliminares.

O texto fruto da AP pode ser enveredado, pois ele está envolto de sentidos atribuídos pelos pesquisadores em face de a análise por si só já ser de natureza subjetiva e, portanto, sujeita a conotações, mas são termos que se complementam em razão dos diferentes fins que têm. Ademais, uma análise de dados não se dá somente a partir da elaboração do relatório de pesquisa, ou seja, da produção do texto, seja ele enredado ou não e sim desde o início da realização da pesquisa (GIBBS, 2009). Aliás, nosso entendimento é que seja bastante provável que a

análise comece a ser gestada antes mesmo de se apresentar um projeto de pesquisa, pois quando isso ocorre já houve uma construção mental prévia a esse estágio da pesquisa. Contudo, sabemos que, de modo mais efetivo, a despeito de a análise estar “[...] presente em vários estágios da investigação [...]” ela se torna [...] mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (LÜDKE, ANDRE, 1986, p. 45).

Por fim, esclarecemos que a Análise de Prosa Enredada sugerida por Nascimento, Farias e Ramos (2019) é uma alternativa comum entre os pesquisadores adeptos à abordagem qualitativa de pesquisa que buscam triangular dados com referenciais teóricos e outros achados de pesquisa como é o nosso caso. Trata-se de uma alternativa à descrição de dados puros e a análise *a posteriori* comumente encontrada em muitas pesquisas o que não se aplica a esta pesquisa.

Tendo isso em mente, neste estudo, os depoimentos dos professores iniciantes da SEDUC foram descritos e analisados simultaneamente tomando-se como referência a literatura que versa sobre o assunto, assim como os achados de outras pesquisas que vêm tratando desse assunto. Na expectativa de darmos sentido às mensagens dos professores, buscamos analisar não somente as palavras descritas pelos professores, mas também os comportamentos e as atitudes deles percebidos durante a realização do GD.

6 O CURSO DE PROFESSORES INGRESSANTES DA SEDUC EM DISCUSSÃO

Com esta seção buscamos descrever os caminhos percorridos pelos participantes na pesquisa até o exercício da docência, assim como descrever e analisar as contribuições do curso de professores ingressantes da SEDUC para o desenvolvimento profissional docente. Buscamos também demonstrar a relação entre formação continuada e implementação curricular na perspectiva dos participantes desta pesquisa.

6.1 Caminhos enveredados até a docência na SEDUC

Participaram do Grupo de Discussão (GD) seis professores iniciantes que estão lotados em escolas públicas da SEDUC localizadas em diferentes bairros da cidade de São Paulo e, também no município de Santo André, no ABC Paulista. Todas as histórias e trajetórias dos protagonistas da pesquisa deixam pistas sobre o papel e a relevância de um curso voltado para indução profissional docente, como é o caso do curso ofertado pela SEDUC.

É oportuno salientarmos que embora comumente o TCLE seja assinado, em razão do recurso utilizado para a coleta de dados nesta pesquisa, optamos por registrar essa autorização por meio de gravação da fala. Contudo, apesar de eles terem manifestado positivamente sobre essa indagação, optamos por utilizar nomes fictícios para garantir o anonimato dos participantes. Essa opção deu-se porque a intenção era que eles ficassem à vontade para manifestar seu ponto de vista sobre o objeto desta investigação.

Para conhecermos melhor os professores participantes desta pesquisa, no início do GD, solicitamos que eles se apresentassem, falando seu nome, tempo de experiência no magistério e início na docência. Apesar de termos feito um levantamento prévio sobre o ingresso deles na SEDUC, partimos do pressuposto de que existia a possibilidade de eles terem exercido a docência em outra rede de ensino antes do ingresso nesta rede de ensino.

Tínhamos em mente que se isso ocorresse, ou seja, se algum professor tivesse experiência anterior na docência não sendo, portanto, um iniciante na carreira, não seria um problema, pois a indução abarca professores com diferentes

características (MARCELO GARCIA, 1998). Esse autor, há alguns anos, vem fazendo referência aos programas de indução profissional docente para professores e demonstrando que existem diferentes situações nesse processo:

En primer lugar, profesores en sus primeros años de enseñanza inmediatamente después de su graduación. Son, por tanto, enseñantes cuya experiencia docente se limita a las prácticas de enseñanza, y a los que nos referiremos como profesores principiantes. Estos sujetos son los que mayor atención han recibido por parte de los investigadores.

En segundo lugar, los programas de inducción pueden dirigirse también a profesores con alguna experiencia docente, que habiendo abandonado la docencia durante un considerable período de tiempo, deciden retornar a la enseñanza. Los problemas que se le plantean a estos sujetos son de diferente entidad de los que tienen profesores principiantes, y por tanto el contenido de los programas de inducción serán diferentes en cada caso.

Por último, podemos citar también los programas de inducción para profesores que asumen diferentes roles dentro del sistema educativo. Nos referimos a profesores que cambian de escuela, de nivel de enseñanza o bien de materia a enseñar. En este caso, los programas de inducción son más especializados, puesto que se dirigen a profesores con experiencia real y actual en la enseñanza (Zimpher, 1988). (MARCELO GARCIA, 1988, p. 64).

Tendo isso em mente, caso os professores fossem oriundos de redes municipais ou privadas de ensino, ainda assim, para nós eles seriam iniciantes na SEDUC. Nosso entendimento é que o ingresso numa das maiores redes públicas de ensino do mundo, é o caso da estadual paulista, torna-se tão desafiador e pode gerar situações de desconforto para todos os professores tendo eles ou não experiência prévia.

6.1.1 Professora Eliana

Não existia uma regra sobre quem deveria iniciar a discussão, mas como as professoras estavam um pouco tímidas, no início do GD, mesmo tendo sido esclarecidas previamente que não havia resposta certa ou errada e sim diferentes pontos de vista sobre o assunto, optamos por fazer o convite para a primeira participante. Como a ideia inicial era falar sobre a trajetória pregressa de cada uma, pois sabíamos que elas eram iniciantes na SEDUC, pedimos que elas falassem sobre esse assunto. Feito isso, convidamos a professora Eliana iniciar com a sua apresentação e assim ela o fez.

Meu nome é Eliana, eu entrei no Estado em 2018. Eu não tinha experiência nenhuma de Estado, já tinha trabalhado no município e [...] na rede particular, mas no Estado eu nunca tinha trabalhado. Então, foi muito

gratificante, estou aprendendo muita coisa. E a Anne, que também está no grupo, ela me ajudou muito, porque eu a conheci através de uma amiga e ela me dava dicas. Ela me ajudou imensamente, eu tenho uma dívida de gratidão imensa com ela, porque ela me ajudou muito dando dicas: "Não, faz assim. Não, faz assado." Ela foi um anjo da guarda na minha vida. (PROFESSORA ELIANA)

Conforme se observa, a professora Eliana quando ingressou na SEDUC em 2018 não era iniciante, ela tinha experiência no município, assim como em escolas particulares. Embora ela não tenha informado o tempo dessa experiência, pela idade aparente, não era longa.

Quando Eliana disse: “foi muito gratificante”, ela faz referência tanto ao curso de professores ingressantes da SEDUC, assim como a acolhida de outros colegas, especialmente da professora Anne que apesar de elas não se conhecerem previamente, naquele momento (2018), contou com o apoio dela. Elas trabalhavam em escolas distintas, mas por intermédio de uma colega chegou até a professora Anne que, pouco tempo depois do ingresso, assumiu a coordenação pedagógica da escola.

É interessante essa fala da professora Eliana porque a maior parte dos problemas dos professores iniciantes estão relacionados aos professores mais experientes tais como a gestão da disciplina em aula, a motivação dos estudantes, a organização do trabalho em classe, materiais insuficientes e problemas pessoais dos alunos com relação aos pais (VAILLANT, 2009). A dificuldade de lidar com todas essas questões tende a incomodar os mais experientes e deixar os iniciantes inseguros.

Diante de situações dessa natureza, encontrar um professor mais experiente para ter como apoio é uma alternativa bastante positiva e Eliana foi buscar esse apoio não na escola onde estava trabalhando, à época do ingresso na SEDUC, mas numa professora de outra escola, a professora Anne. Eliana é muito grata ao apoio recebido deixando claro que Anne a ajudou “imensamente” que tem “uma dívida de gratidão imensa com ela, porque [a] ajudou muito dando dicas: ‘Não, faz assim. Não, faz assado’ e reitera sua gratidão com a frase “Ela foi um anjo da guarda na minha vida”. (PROFESSORA ELIANA).

O apoio recebido por Eliana corresponde a uma espécie de mentoria que faz parte de vários programas de indução profissional docente. O mentor é um professor mais antigo, experiente, com experiência na docência, com habilidades para gestão

de classe, disciplinas, comunicação entre os pares, conhecimento dos conteúdos (BORKO, 1986, *apud*, MARCELO GARCIA, 2006).

Embora não exista essa figura com essa função na SEDUC, fica subentendido que Anne assumiu essa função por conta própria. Ela tem essas características, assim como iniciativa de planejamento e organização com qualidades pessoais (flexibilidade, paciência, sensibilidade), dentre outras características. Noutras palavras, a tarefa do mentor é assessorar didática e pessoalmente os professores iniciantes com vistas a se constituir num elemento de apoio (MARCELO GARCIA, 2006), conforme ficou subentendido na relação entre as professoras Eliana e Anne.

6.1.2 Professora Bárbara

A segunda professora a falar foi Bárbara, ela não esperou o convite, solicitou a palavra e começou a falar um pouco sobre sua trajetória prévia antes de ingressar na SEDUC.

Oi, vamos lá. A minha trajetória começou em 2012, mas basicamente na educação infantil. Trabalhei muito em ONG, algumas escolas particulares, mas eu me dava melhor com o público da ONG. E aí, ingressei no estado em 2018. Em 2018, eu fiquei com o primeiro ano lá no Carolina e, depois, eu fui para o Ênio Mário, aí eu peguei o terceiro ano. E depois, agora, em pandemia, eu tinha pegado... ano passado, eu tinha pegado o primeiro ano de novo. E esse ano, novamente, primeiro ano. (PROFESSORA BÁRBARA)

Conforme se observa, essa professora não é de fato iniciante na carreira, pois ela já tinha alguns anos de experiência na docência antes de ingressar na SEDUC. De modo mais efetivo, ela tinha seis anos de experiência, mas não no ensino fundamental e sim na educação infantil que é um nível de ensino que tem características próprias.

Ela comenta que já trabalhou, também em Organizações não governamentais (ONG), assim como em escolas na iniciativa privada, mas deixa claro que “*se dava melhor com o público da ONG*”. Fica subentendido que sua preferência era o trabalho nessas organizações que, embora não sejam de natureza pública comumente têm parcerias com as redes públicas de ensino.

Seu ingresso na SEDUC deu-se em 2018, numa escola da zona leste de São Paulo, mas depois ela optou por mudar de escola e município, pois nessa rede de

ensino o professor titular de cargo tem essa prerrogativa. Ele pode remover de uma escola para outra por meio de um concurso público de títulos.

Dentre tantos, a escolha da turma é um desafio para os professores todos os anos, pois existe uma atribuição e não uma escolha. Ou seja, cabe ao Diretor de Escola definir qual ano e turma cada professor deverá assumir no início do ano letivo o que gera insegurança entre eles até mesmo para os professores veteranos. No caso da professora Bárbara, ela assumiu o 1º ano do Ensino Fundamental (EF) em 2018, no ano seguinte mudou de escola e assumiu um 3º ano, mas teve o 1º ano atribuído nos dois anos seguintes (2020 e 2021). Por essa razão chegamos a fazer uma provocação dizendo que ela estava se especializando ser professora do 1º ano e ela verbalizou:

É, não, eles acham que eu tenho cara de primeiro ano. Mas eu gosto de dar [aulas para] todas as séries [anos]. Nesse momento, eu não tenho assim: primeiro, segundo, terceiro. Não. Eu estou estudando, eu faço UNIFESP, estou fazendo Ciências, eu quero continuar. Eu amo ser professora, eu não sei fazer outra coisa e eu quero continuar, quero dar aula no fundamental dois, no médio e assim por diante. (PROFESSORA BÁRBARA)

Essa professora deixa claro que sua intenção não é ser especialista em nenhum ano do EF (anos iniciais) – EFAI, ao contrário, busca mudar de nível de ensino, mas sabe que para isso é necessário buscar uma nova formação. Ou seja, sabendo que sua formação permite lecionar somente na educação infantil e no EFAI, ela buscou outra licenciatura, em Ciências, pois pretende lecionar, também nos anos finais do EF (EFAF), assim como no Ensino Médio (EM).

Estudar e trabalhar ao mesmo tempo não é uma tarefa fácil, pois a docência por si só já requer muita dedicação e uma segunda licenciatura também tem suas demandas que não são poucas. Essa constatação deu-se, dentre outros momentos, quando ouvimos este depoimento: *“Então, agora está sendo bem difícil, conturbado, porque são várias exigências além do trabalho, da universidade. Então, conciliar tudo isso está sendo um grande desafio. Mas a gente está aqui tentando fazer o melhor.”* (PROFESSORA BÁRBARA).

Observa-se que essa professora não está insatisfeita com a profissão, pois ela gosta do que faz, está feliz com sua escolha, mas busca novas possibilidades na docência. Embora ela tenha poucos anos de exercício nessa profissão, pelo menos na SEDUC (três anos) correspondendo, portanto, ao que alguns estudiosos chamam de estágio de sobrevivência ou descoberta (FULLER, 1969; FIELD, 1979; WATTS,

1980, *apud* HUBERMAN, 2000), ela pretende mudar, não de profissão, de nível de ensino.

A professora Bárbara investe em sua formação numa perspectiva permanente (IMBERNÓN, 2009) deixando claro que frequenta diferentes cursos, que não parou de estudar desde que optou pela profissão docente:

Eu não parei de estudar. A primeira graduação foi em 2015, eu fiz Pedagogia. Depois, eu fiz alfabetização e letramento, continuei fazendo cursos no SENAC, cursos a distância. Eu acho que eu devo ter algum probleminha, que eu não sossego. (PROFESSORA BÁRBARA)

Ela frequentou uma licenciatura, um curso de pós-graduação *latu senso* e alguns cursos de extensão na modalidade a distância. Ela é uma pessoa motivada à estudar, à formação permanente, ao desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 2006; IMBERNÓN, 2010b; DAY, 2011; PRINCEPE, 2017; PRINCEPE, ANDRÉ, 2019). Sua inquietude é constante, conforme pode ser constatado neste depoimento: “*estava tudo bom, aí eu resolvi: está tranquilo, vou fazer uma federal. Por quê? Não sei. Agora eu estou aqui nessa correria, mas estou tentando, vida que segue.*” (PROFESSORA BÁRBARA).

O professor precisa estar motivado para implementar sua formação permanente, pois se ele estiver desmotivado é necessário encontrar mecanismos para uma motivação extrínseca (IMBERNÓN, 2009), mas não é o caso dessa professora. Ela busca superar os desafios dos primeiros anos de docência, estudando e trabalhando ao mesmo tempo.

6.1.3 Professora Paula

A professora Paula foi a terceira a se predispor a falar no GD. Após as primeiras proposições da professora Bárbara, a convidamos para falar: Paula, e você, como é a sua trajetória? Como e quando foi que você começou na docência?

Eu ingressei no estado em dezembro de 2017, junto com a Nilce. Inclusive, mas não somos da mesma escola. E a minha trajetória no estado iniciou em dezembro de 2017. Eu já trabalho na área já há muitos anos, mas eu venho da rede particular. (PROFESSORA PAULA).

Assim como as demais participantes do GD, a professora Paula também já tinha experiência na docência, mas não em redes públicas de ensino. Sua experiência apesar de ser longa, era da rede privada de ensino.

Um aspecto interessante que merece uma observação à parte, nesse caso, é o fato de ela ter ingressado na SEDUC em dezembro de 2017. Por mais paradoxal que possa ser, a professora Paula começou a trabalhar numa rede pública de ensino que tem um grau de complexidade muito grande em razão de, dentre outras características, destacamos o fato de ela ser muito grande e ter uma política bastante centralizadora no âmbito curricular. Nesse mês (dezembro), basicamente não há mais aulas apesar de o calendário escolar oficial constar como letivo em 2017 até o dia 22. É um momento de recuperação, fechamento de notas, conselho final de classe o que demanda do professor conhecimento sobre a turma, pois mesmo não havendo reprovação no 1º ano do EFAI (turma que ela assumiu), existe a necessidade de elaboração de relatórios de acompanhamento dos estudantes para o ano seguinte.

Essa situação é complexa porque gera problemas para a escola como um todo, assim como para os professores que estão ingressantes e os que estavam com a turma. Esses últimos são muito prejudicados, pois tem uma condição profissional muito precária, eles não têm estabilidade, podem perder a classe a qualquer momento e o que é pior, em dezembro, não existe a possibilidade de nova atribuição de aulas, pois esse processo encerra no mês de novembro de cada ano.

6.1.4 Professora Nilce

Como a professora Paula fez referência à professora Nilce que ingressou no mesmo mês e ano e, portanto, em dezembro de 2017, a convidamos para se colocar diante do GD:

A minha trajetória é assim. Eu, na verdade, comecei o meu trabalho na área de educação infantil, na rede conveniada da prefeitura. Tenho experiência na área particular também, trabalhei em escola particular também, só que eu estou em ensino fundamental. E, agora, com o estado, eu comecei mesmo foi em dezembro de 2017 também. (PROFESSORA NILCE)

Embora essa professora não tenha quantificado, ela também contava, à época da coleta de dados, com experiência prévia na docência, notadamente, na educação infantil, pois trabalhou na “*rede conveniada*”¹⁸. Além das escolas

¹⁸ A rede parceira se constitui por meio de convênios firmados entre a Prefeitura do Município de São Paulo e as entidades/associações e organizações que mantêm Centros de Educação Infantil/Creches destinados ao atendimento preferencial de crianças de zero a três anos podendo, mediante parecer conclusivo da equipe técnica da Demanda Escolar da Diretoria Regional de Educação, atender

conveniadas, ela atuou, também em escolas particulares, mas nos dois casos na educação infantil somente a partir de 2017 iniciou o contato com o EFAI. Seu ingresso na SEDUC se constituiu em numa nova jornada, um recomeço, um novo desafio. Isso ficou claro que ela verbalizou que “*Eu não tinha noção, eu não sabia como funcionava a rede. Então, a minha trajetória realmente começou em 2017, com o estado.*” (PROFESSORA NILCE).

Dadas as características da SEDUC, é compreensível que tenha colocado que desconhecia seu funcionamento afirmando que sua trajetória tenha iniciado, de fato, em dezembro de 2017, com seu ingresso no Estado de São Paulo, na Rede Estadual de Ensino. Nesse depoimento fica subentendido que foi desafiador esse começo, pois tudo era novidade para essa professora.

Na literatura esse momento recebe diferentes nomes, mas um deles que chama bastante nossa atenção é o “choque de realidade”, pois o professor se confronta com a complexidade da profissão, do local de trabalho da rede de ensino. São muitos desafios: dificuldade no enfrentamento das relações pedagógicas, da transmissão dos conteúdos, dificuldade com os alunos, dentre outros (HUBERMAN, 2000). No caso da SEDUC, um desafio grande é a apropriação de seu currículo, pois embora exista a previsão de o professor realizar o curso de ingressantes, isso não ocorre previamente, esse professor vai para a escola, começa a trabalhar e somente depois inicia o curso¹⁹.

6.1.5 Professora Claudia

Após prosearmos um pouco com a professora Nilce, convidamos a professora Claudia para entrar na discussão. Convite aceito, conforme segue:

Oi, meu nome é Cláudia. Eu e a Eliana entramos juntas, como ela já mencionou. Então, pegamos [assumimos classe] em 2018, começamos o ano letivo completo em [20]18. Eu acho que a parte - eu vou dizer - mais emocionante da primeira experiência no estado é você passar por todos os exames, passar na perícia, porque isso também é um estresse muito grande, porque você fica com aquela expectativa. Então, antes de entrar nas salas de aula, já é uma experiência nova aquela correria toda. E eu venho de escola particular desde a minha formação. Desde que eu me

crianças de até 5 anos, observada a demanda local. Informação obtida no site da SEDUC/SP. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Convenios>. Acesso em: 21 fev. 2021.

¹⁹ A realização do curso pode ocorrer bem depois do ingresso do professor na SEDUC ou até mesmo não se concretizar. Constatamos que muitos professores que iniciaram nessa rede a partir de 2019 não fizeram o curso e não havia previsão de novas turmas por ocasião da realização desta pesquisa.

formei em Pedagogia, eu só trabalhei em escola particular. (PROFESSORA CLAUDIA).

Antes mesmos de iniciarmos a falar sobre os desafios da docência, assim como sobre as contribuições do curso de professores ingressantes da SEDUC para induzir o professor na profissão, constatamos que existem outros desafios a serem superados. A professora Claudia verbalizou que um dos momentos mais “emocionantes” em sua primeira experiência na SEDUC não foi o ingresso e sim os exames prévios para o ingresso na docência.

O ingresso nessa rede de ensino é um processo complexo, pois além das provas de conhecimentos específicos e pedagógicos e títulos, os candidatos são submetidos a exames médicos diversos cujos resultados podem demorar meses gerando muita ansiedade entre os aspirantes ao cargo de professor na SEDUC. Daí a sensação de estresse externalizada por essa professora que compara seu ingresso nessa rede ensino com processos seletivos para rede privada que já participou.

A professora Claudia não tinha uma experiência longa no exercício da docência em escolas particulares. Indagada sobre o assunto ela respondeu: “*A minha experiência... acho que três anos.*” Diante da incerteza, reforcei a pergunta e ela disse: *Antes você tinha a experiência do particular. Três anos, estou certo?* Diante desse novo questionamento ela disse: “*É. Antes de passar no estado. Então, eu venho de experiência de escola particular, nunca tinha dado [ministrado] aula no estado e foi e está sendo uma experiência muito legal.*” (PROFESSORA CLAUDIA).

O que percebemos nesse caso é que, se por um lado a professora se queixou da dificuldade dos exames prévios para o ingresso na SEDUC, por outro, mostra-se muito contente com essa nova experiência. Quando ela coloca que nunca ministrou aulas nessa rede de ensino e, por esse motivo, foi e está sendo uma experiência interessante, depreende-se que ela esteja na fase da “descoberta” que se traduz no entusiasmo inicial, na experimentação, assim como diante do fato de ter assumido o compromisso por uma classe e se tornar colega de um determinado grupo profissional (HUBERMAN, 2000).

6.1.6 Professora Anne

Quando realizamos o levantamento prévio dos professores que participaram do curso para ingressantes da SEDUC, tivemos acesso às informações de todos os professores e, pelos critérios de exclusão em face aos objetivos da pesquisa, a professora Anne não seria convidada a fazer parte do GD. Todavia, assumiu a função de Coordenadora de uma escola da SEDUC que, dentre outras funções, são responsáveis por acolher e formar os professores iniciantes, e, em razão disso, optamos por estender o convite a ela que, por sua vez, ficou muito feliz em participar do projeto.

Solicitada a falar sobre sua trajetória, ela disse: *“sempre fui Centro-Norte e sempre fui categoria O. Aí passei no concurso, peguei na Oeste 5, porque não tinha vaga. Fiquei um dia na sala de aula e fui para a coordenação e nunca mais saí.”* (PROFESSORA ANNE). Noutras palavras, ela sempre atuou na Diretoria de Ensino Centro-Norte apesar de ter ingressado na Oeste 5, pois não tinha vaga para professores, por ocasião de seu ingresso (2017), na Diretoria Centro-Norte²⁰. Ademais, ela deixa claro que sempre atuou como professor categoria O que é um profissional contrato em situação precária e por tempo determinado.

Com relação aos professores categoria O, essa categoria foi criada em 2009 por meio da Lei Complementar 1.093, promulgada pelo então Governado José Serra. Antes de 2009, os professores temporários eram contratados pela Lei 500/1974, como substitutos de docentes efetivos por tempo indeterminado. A partir de 2009, houve uma mudança drástica, pois, os contratos passaram a ser firmados por tempo determinado.

Em síntese, podemos afirmar que todos os professores participantes nesta pesquisa tinham algum tipo de experiência prévia no exercício da docência. Todavia, é importante sinalizar que apenas um deles já exercia a docência na SEDUC, os demais (cinco) tiveram o primeiro contato com essa rede de ensino, em dezembro de 2017 quando assumiram o cargo de PEBI. Por essa razão, embora não sejam iniciantes na docência, estão sujeitos aos programas de indução (MARCELO GARCIA, 1998) e, portanto, dentro do perfil almejado para esta investigação.

²⁰ Esses nomes de Diretoria de Ensino não correspondem aos reais, pois assim como optamos por mudar o nome dos participantes, fizemos o mesmo com o nome dessas instituições com vistas a garantir o anonimato dos participantes.

Ademais, tomando como referência as contribuições de Bullough (2002), *apud* Vaillant (2009), o processo de tornar-se professor é longo iniciando-se antes mesmo de ingressar nos cursos de licenciatura. Na perspectiva desse autor, existem quatro momentos distintos para que uma pessoa possa tornar-se professor. São eles:

[...] el periodo previo al ingreso a la formación; los estudios académicos; las prácticas de enseñanza y los primeros años de docencia. En la primera fase, el aspirante adquiere una idea de la enseñanza, luego de años de observación espontánea a su paso por la escuela. Durante la formación inicial, los candidatos a docentes viven una etapa de preparación teórica y otra de prácticas de enseñanza que suele ser sobre-estimada. La última fase corresponde a los primeros años de docencia. (BULLOUGH, 2002, apud VAILLANT, 2009, P. 33).

Todos os participantes desta pesquisa estão no quarto momento, mas ainda assim carentes de inserção, pois escolheram uma das maiores redes públicas do mundo para trabalhar.

6.2 Contribuições do curso de professores ingressantes da SEDUC para o desenvolvimento profissional docente

O ingresso na SEDUC não é uma tarefa fácil, ao contrário, em razão de suas características, é um processo bastante desafiador. Por essa e outras razões, essa rede de ensino, pelo menos até o ano de 2018, vinha oferecendo um curso focalizando os professores ingressantes aprovados no concurso público de 2014.

Ao ofertar esse curso, a SEDUC buscou oferecer a esses profissionais um programa de formação continuada com vistas a “promover a complementação, a revisão e a renovação de conhecimentos, além de metodologias e perspectivas presentes em sua formação, e a reflexão sobre sua prática profissional” (SÃO PAULO, 2016, p. 5). Adicionalmente, o curso de ingressantes (PEB I) da SEDUC tem a intenção de orientar os professores acerca da aplicação do currículo, bem como “suas concepções, seus conteúdos e suas metodologias de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2016, p. 6).

Esses objetivos são reconhecidos pelos participantes nesta pesquisa como positivos tendo em vista que ele focaliza também a organização da rede buscando situar o professor no âmbito das políticas públicas da SEDUC:

O curso, para mim, foi importante porque, como eu te falei, eu não sabia como a rede funcionava. Um dos primeiros módulos do curso era

justamente sobre isso, como estão organizadas as secretarias, qual é a responsabilidade de cada uma, como funcionava as coisas na rede. Então, para mim, que estava entrando naquele momento, que não tinha noção nenhuma, isso para mim foi importante no curso. Saber como funciona a rede, ter uma noção. Para quem está chegando, eu acho isso muito importante. (PROFESSORA NILCE).

Inserir o professor no contexto profissional se constitui num processo de indução necessário para todos aqueles que estão iniciando na docência (NASCIMENTO, FLORES, XAVIER, 2019), mas não exclusivamente tendo em vista que esses programas podem dirigir-se, também aos professores que têm alguma experiência prévia, como é o caso dos participantes desta investigação (MARCELO GARCIA, 1988).

Noutras palavras, mesmo tendo um longo período de experiência, a mudança de emprego pode representar um desafio grande para o professor que, por sua vez, demandará por um processo de indução. Esse ponto de vista é corroborado no depoimento apresentado a seguir, que vai ao encontro com as concepções dos demais participantes da pesquisa:

Para mim, que não conhecia a rede, não entendia o funcionamento do estado, porque é muito diferente você trabalhar na rede particular. Eu sempre... 15 anos na rede particular e aí você muda. Eu, sinceramente, a princípio, levei um choque. Porém, foi muito bom o curso para que eu pudesse entender um pouco sobre a funcionalidade, o funcionamento das secretarias, diretoria de ensino, organização da rede. Então, foi muito importante, porque, se não fosse isso, chegar no estado, em uma sala de aula, sem ter tido essa noção de como se organiza a rede, seria muito difícil, ao ponto até de chegar e falar: "Olha, eu vou embora. Não quero isso para mim. Não quero mais, porque não sei como funciona. Não sei trabalhar aqui." Então, você se vê em um lugar onde você fala: "Meu Deus, não sei como funciona, não vou conseguir." É muito complicado para quem não tem esse curso. Inclusive, alguns colegas de trabalho, no período em que eu fiquei na gestão, que eu tive contato, a todo momento perguntavam: "Paula, como foi o curso? Como é o curso?" E muitas vezes eu sentei para conversar com elas sobre a funcionalidade do estado, como se organizava. (PROFESSORA PAULA).

Se os primeiros anos de docência para professores iniciantes são tidos como choque de realidade e, até mesmo, entusiasmo com a descoberta da profissão (HUBERMAN, 2000; GONÇALVES, 2009), o professor com alguma experiência (MARCELO GARCIA, 1988) também pode "levar um choque" quando se depara com uma realidade como a da SEDUC. Isso ocorre porque é uma realidade nova e, portanto, mesmo diante da experiência docente anterior (nesse caso a professora Paula tinha 15 anos de experiência da rede privada) essa professora deparou-se com uma situação de descoberta.

Conforme pode ser observado, ela deixa claro que, num primeiro momento, chegou a falar que iria embora porque não queria aquilo (o cargo de PEB I) para ela. Esse desespero deu-se porque ela desconhecia a SEDUC, não tinha a mínima experiência sobre a funcionalidade da rede, dos órgãos do currículo, ou seja, encontrava-se num verdadeiro obscurantismo.

O curso de professores ingressantes foi sua “salvação”, pois ele a ajudou a superar seus desafios, se apropriar do currículo e das políticas da SEDUC. Por essa razão, a professora Paula entende que “*é muito complicado não ter esse curso*” verbalizando, inclusive que durante um período que atuou na gestão de uma escola, professores iniciantes indagaram sobre ele: “*Paula, como foi o curso? Como é o curso?*” Complementarmente ela disse que, nessas ocasiões, buscou sentar-se com esses professores e explicar o funcionamento da SEDUC.

Esse ponto de vista sobre o curso é ratificado nesse depoimento:

Bom, eu faço das palavras das meninas as minhas, porque também, eu não tinha conhecimento nenhum de estado, eu não tinha ideia de como funcionava e, realmente, foi muito importante para eu entender como funcionava e te dá até mais segurança para entrar em uma sala de aula. Então, eu acho que o importante foi isso, o conhecimento que a gente adquiriu fazendo isso. (PROFESSORA ELIANA).

Mais uma vez é reiterado que o curso de professores ingressantes da SEDUC contribui, principalmente, para a inserção desses profissionais no contexto dessa rede de ensino. Mesmo tendo experiência prévia na docência, a professora Eliana “*não tinha conhecimento nenhum de Estado, não tinha ideia como funcionava*” por essa razão o curso teve um papel preponderante em ajudá-la a entender o funcionamento da rede, mas não só isso, o curso lhe deu mais segurança para entrar em sala de aula (PROFESSORA ELIANA).

Ao ouvir as falas da professora Eliana, a professora Paula solicitou para complementar seu ponto de vista sobre o curso:

Eu acho que, como ingressante, mesmo você já ter dado aula no particular, a rede estadual é muito diferente. Várias questões. Então o positivo foi isso, a gente conhecer mais, a gente se integrar, entender principalmente a hierarquia de como funciona, de onde vem a ordem, quem manda em quem. Então, essa parte foi legal. Porque até mesmo a gente sendo a parte da pirâmide um pouco mais...

Sua ênfase está no processo hierárquico da SEDUC, assim como a possibilidade de poder conhecer mais sobre a rede e integrar com outros professores. Ter essas informações, na perspectiva da professora Paula é

importante, pois ela também passou a “fazer parte da pirâmide” (SEDUC). Sua preocupação em conhecer o funcionamento da SEDUC mostrou-se presente em vários momentos, conforme pode ser observado nesse depoimento:

A gente se... É. A gente precisa entender de onde vem, para não ficar na sua cabeça aquela coisa: "Não, mas foi o diretor que inventou? Mas foi a diretoria que inventou?" Então, essa questão de saber a hierarquia, de onde vêm as leis e tudo isso foi legal para entender. (PROFESSORA PAULA)

É importante sinalizar que essa professora esteve um período da gestão da escola, portanto, para além de suas preocupações em conhecer o funcionamento da rede, estão seus anseios em aprender a lidar com os demais colegas numa perspectiva menos horizontal. É sabido que cabe aos gestores fazer a formação dos professores (GARCIA, MIRANDA, 2017) e, para tanto, eles (gestores) precisam conhecer bem sobre as políticas da rede de ensino da qual fazem parte.

O curso tem o propósito, também de complementar a formação dos professores ingressantes acerca da gestão e das práticas pedagógicas, mas nem todos os participantes têm essa percepção:

O pouco que eu me lembro é que foi falado sobre as nossas atribuições, dever do professor, entre outras coisas. Eu acho super válido esse tipo de curso para o professor poder mais aprender sobre a rede, mas já se passaram três anos. Então, o que eu lembro que ficou um pouquinho a desejar foi alguns esclarecimentos mais sobre evolução funcional, nesses aspectos, algumas outras dúvidas pequenas. Foi feito também uma conversa, eu lembro que era mais para os professores se conhecerem também, que eu me lembro. (PROFESSORA BÁRBARA)

Embora essa professora reconheça a importância do curso, ela o critica por entender que não houve esclarecimentos sobre “evolução funcional”²¹. Sobre esse assunto, cabe esclarecer que o curso de professores ingressantes não pontua para a evolução funcional desses profissionais, pois ele faz parte do processo seletivo, ou seja, o curso é obrigatório, sem o qual ele não conseguirá sua efetivação no cargo.

A professora Bárbara não se lembrava bem do curso, mas, ainda assim, buscou deixar entender que muitos cursos não dialogam com o cotidiano da sala de aula e, por essa razão, ela não faz uma boa avaliação sobre eles:

²¹ Em conformidade com o parágrafo 1º do Decreto nº 52.690, de 1 de fevereiro de 2008, “Aos integrantes da Carreira de Apoio Escolar é assegurada a Evolução Funcional, que consiste na passagem para nível retributivo superior do respectivo cargo, mediante avaliação de indicadores de crescimento da capacidade potencial de trabalho do servidor da área”. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2008/decreto-52690-01.02.2008.html>. Acesso em: 06 mar. 2021.

Mas basicamente é isso, porque não adianta também a gente ficar falando... igual eu, eu sempre estou fazendo curso, está lindo e maravilhoso. Mas, na prática, não é nada daquilo do que se fala na teoria. A prática em sala de aula, só aquele professor que está em sala de aula sabe como é essa realidade. Ficaria bonito eu falar: "Foi maravilhoso." Eu mesma não me recordo. Eu não sei se eu tenho problemas de memória, mas, enfim, três anos, então muitas coisas aconteceram. Desculpa. (PROFESSORA BÁRBARA).

Noutras palavras a professora Bárbara chama a atenção pelo fato de haver certa discrepância entre o que é preconizado no curso e a prática em sala de aula, diferentemente do que pensam as demais participantes do GD. Todavia, ela não chega a desconsiderar o curso, ao contrário, enfatiza sua importância:

Mas esses cursos, eu acho muito válido, porque... e também tinha a questão que eu já tinha uns "contatinhos" no grupo e tal e a gente já se esclarecia e já se orientava. Mas muitas vezes tinha professores que chegavam na rede e não tinha esse conhecimento, às vezes, das redes na época. Porque hoje em dia eu acho que está mais... com a pandemia, o pessoal está bem mais conectado. Então, para aqueles professores, por exemplo, que não tinham os grupos de orientações nas redes sociais, ele chegava ali, principalmente para aqueles, e esclarecia várias dúvidas. Porque eu lembro que a gente também chegava com muitas dúvidas. Algumas delas eram esclarecidas e trabalhadas, mas umas partes mais burocráticas e no que diz respeito à nossa evolução, planos de carreira, de formação, nossa, eu acho que ficou um pouco a desejar. (PROFESSORA BÁRBARA)

Essa professora reconhece o curso da SEDUC como um instrumento de apoio aos professores iniciantes, assim como aqueles que já têm alguma experiência inerente à docência obtida na rede privada, mas numa perspectiva informacional, não pedagógica. Ela acrescenta que essa necessidade de informação não faz parte do conjunto de professores com um todo, pois eles buscavam orientação entre si mesmo não sendo uma prática não comum à época do curso (2018). Essas dúvidas, ou seja, necessidade de informações sobre a SEDUC eram mais comuns entre os professores que não tinham redes sociais.

Ela reitera que muitas dessas dúvidas, embora esclarecidas, focalizavam aspectos burocráticos e relativos à evolução funcional e o plano de carreira, mas deixa claro que o curso "*ficou um pouco a desejar*" (PROFESSORA BÁRBARA). Um pouco mais para o final das discussões ele voltou a falar sobre a importância do curso e sua preocupação com sua descontinuidade:

Então, eu acho que com certeza o curso tem que continuar. E eu acho interessante fazer um levantamento do que ficou a desejar e das potencialidades, do que foi bom com o curso e para fazer essa atualização para os próximos ingressantes. Principalmente, sobre as práticas pedagógicas. O que eu achei mais marcante também foram os encontros

presenciais. O que eu citei foi, especificamente, mais o primeiro encontro presencial. Agora me veio pela mente também a parte online, que eu também acho que está inclusa... é o curso no geral. Então, eu acho bem válido, eu acho que online poderia ter algumas outras didáticas, igual palestras também, teóricos, pensadores ou até mesmo encontros online, igual a esse que a gente está tendo... (PROFESSORA BÁRBARA).

Em face ao exposto, a despeito da suposta fragilidade do curso acerca de não informar adequadamente os professores sobre a evolução funcional, a professora sinaliza outros aspectos positivos que justificam sua continuidade. Mas recomenda que seja feita uma avaliação identificando as potencialidades e eventuais fragilidades com vistas a reestruturá-lo e chega até mesmo a fazer algumas sugestões.

Todavia, parte de seu ponto de vista diverge das demais participantes, conforme pode ser constatado no depoimento apresentado, a seguir, assim como no dos demais participantes do GD:

Oi. Eu devo lhe confessar que eu, escutando as meninas falarem aí, eu achei o curso muito válido, sim. Eu achei o curso muito interessante e usei muito conteúdo do curso para as minhas pautas de ATPC. Porque eu acho que o professor fica muito sozinho na maioria do tempo. A gente é obrigado a receber tanto conteúdo de fora que algumas coisas que a gente realmente não sabe, a gente fica até com medo de perguntar. E eu sinto isso, que fica faltando essa parte de sondagem, essa parte de aprendizagem. Como o professor tem que se comportar mesmo em sala de aula? ele deve agir mesmo em sala de aula? Então, eu não sei. Eu usei muita coisa do curso para as minhas professoras hoje, lá do João XX²², porque eu acho válido, eu acho que o professor tem que ter esse caminho, o professor tem que saber as coisas. Mas eu vou te contar outra coisa também, André. As pessoas geralmente não falam as coisas para nós. Quando a gente é ingressante, você é meio ET. Você é exatamente como se fosse um O. "Mas aquele professor pode ser que nem volte." Mas não é assim. O professor tem vontade de conhecer e a gente tem que explicar. Pena que os cursos começam e terminam assim, do nada. (PROFESSORA ANNE)

Assim como a maioria dos participantes da pesquisa, a professora Anne reconhece as contribuições do curso de professores ingressantes no processo de indução profissional e, inclusive, o validou fazendo uso de parte de seu conteúdo nas reuniões de formação continuada de professores na escola onde atua como Professora Coordenadora (PC). Ela entende que o professor fica sozinho a maior parte do tempo e, o que é pior, ele recebe muitas demandas curriculares da SEDUC e não sabe a quem recorrer.

²² O nome completo da escola foi omitido para garantir o anonimato da participante na pesquisa.

Na sua concepção, nesses momentos o professor acaba se perdendo diante das demandas e da ausência de informação. Por essa razão, o curso é válido e pode ser utilizado para o desenvolvimento da formação em serviço por parte dos PC, como é o caso dela. Isso é necessário porque o curso, apesar de suas contribuições, foi descontinuado com a mudança de governo em 2018. Sobre esse assunto ela pontuou “*pena que os cursos começam e terminam assim, do nada*” (PROFESSORA ANNE). A professora reforça seu ponto de vista citando outros cursos que também foram descontinuados:

Como o Letra e Vida. O Letra e Vida era um curso maravilhoso e foi tirado. O Ler e Escrever, o EMAI, eram cursos que a gente aprendia muito, ricos, e infelizmente, eles começam e terminam do nada. É isso que eu sinto na rede. Um pecado fazer esse tipo de coisa²³.

Sua queixa aqui diz respeito não somente à descontinuidade do curso de professores ingressantes, mas uma prática relativamente comum na SEDUC. Considerando seu ponto de vista sobre essa política de descontinuidade da formação docente na SEDUC, complementarmente, indaguei à professora Anne se o curso de professores ingressantes, de fato, vir a ser extinto qual seria o prejuízo para os professores iniciantes e ela disse:

Eu acho que, nossa, eu mais do que nunca posso te falar por experiência mesmo. Eu tenho professores muito perdidos. Eu tenho professores perdidos, que não sabem o que ele está fazendo ali. Porque, gente, nem todo mundo tinha experiência. Eu tenho professores que estavam na creche, cuidavam de bebês e, de repente, estão com uma sala de aula de 4º ano com 30 alunos. Ele precisa de ajuda. E o PC e a escola [...] não dá para dar todo esse apoio que ele precisa. O tempo nosso é curto, os ATPC são curtos e nós temos inúmeros assuntos para tratar. Geralmente, você pega uma pessoa pela mão e fala: "Olha aqui, não é assim que funciona." Mas nem sempre a pessoa aceita isso. Então, eu acho que, como um curso obrigatório, o ingressante tem que fazer o curso. Eu acho que é por esse caminho aí que tem que ir. (PROFESSORA ANNE)

Observamos nessa fala uma preocupação com o cotidiano da escola, com a falta de apoio aos professores iniciantes, não porque não se tenha conhecimento dessa necessidade formativa, mas por não ter como empreendê-la. O PC, que é o responsável pela formação em serviço, na SEDUC, tem muitas demandas, mas são apenas duas aulas semanais para desenvolver a formação de todos os professores.

²³ O Letra e Vida, o Ler e Escrever e o EMAI (Ensino de Matemática nos Anos Iniciais) fazem parte das políticas curriculares da SEDUC cuja implementação demandou formação contínua de coordenadores e professores.

O pior disso é que desde 2020 a SEDUC tem encaminhado pautas prontas cuja centralidade tem sido a implementação do novo Currículo Paulista.

O pior de tudo é que as escolas têm recebido professores que desconhecem a rede, não têm experiência prévia na docência do EFAI “*muitos deles cuidavam de bebês e, de repente, estão com uma sala de aula de 4º ano com 30 alunos*”, ou seja, não estão preparados para atuar nesse nível de ensino, precisam de ajuda, mas não há como ajudá-los (PROFESSORA ANNE). Esse cenário é bastante preocupante pelo entendimento de que:

Os primeiros anos de magistério afetam e contribuem decisivamente para a aprendizagem da docência e para o desenvolvimento profissional. Trata-se, portanto, de uma fase importante, caracterizada pelas primeiras experiências vividas pelo professor, o que implica a necessidade de cuidados e de uma atenção especial. (NASCIMENTO, FLORES, XAVIER, 2019, p. 155).

Mas se em um primeiro momento a SEDUC mostrou-se preocupada com essa realidade, desde 2018 não tem mais o mesmo olhar sobre o assunto, pois desde então não foram criadas novas edições para o curso de ingressantes apesar de haver professores com essas características na rede. Por essa razão, a responsabilidade sobre a formação dos professores iniciante fica a cargo somente dos PC, mas conforme a professora Anne sinalizar, não é possível dar conta dessa empreitada.

6.3 Contribuições do curso de professores ingressantes da SEDUC para a implementação curricular

Dentre outros objetivos, o curso de professores ingressantes da SEDUC tem o papel de “orientar o cursista quanto à aplicação de seu currículo, suas concepções, seus conteúdos e suas metodologias de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2016, p. 6). Embora esse assunto tenha permeado as falas dos participantes, conforme descrito nas subseções anteriores, optamos por tratar do assunto de modo mais específico. Assim, procedeu-se a seguinte indagação para fomentar a discussão no grupo: vocês acham que o curso consegue apresentar o currículo para o professor, assim como um pouco de suas metodologias e dos seus conteúdos?

A professora Anne pediu a fala e de imediato verbalizou: “*eu não acho, com um tempo tão curto de curso, não. Eu acho que ele deveria ser um pouco mais*

extensivo.” Inquerida se o curso não consegue dar conta dessa empreitada ela complementou:

Não, não. Porque tem muita coisa. Muita coisa. O currículo paulista hoje é vasto. Você tem que abranger primeiro, segundo, depois você abrange primeiro, segundo e terceiro. Primeiro, segundo terceiro e quarto. Então, você vai e volta, vai e volta. Então, eu acho que, para trabalhar com habilidades, com tudo isso, para que o cursista realmente entendesse, eu acho que teria que ser em um curso um pouco mais extenso. É pequeno o prazo de curso (PROFESSORA ANNE).

Embora o curso tenha sido idealizado num período que antecedeu o currículo vigente à época da realização desse GD, sabemos que, mesmo diante da adequação do Novo Currículo Paulista à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as mudanças não foram tão grandes. Dessa forma, é compreensível que apesar da relevância do curso, ele não se mostra suficiente para focalizar o desenvolvimento de competências docentes com foco na implementação curricular.

Os demais participantes não conseguiram discutir esse assunto com a mesma profundidade que a professora Anne o fez. Considerando as características dos participantes, isso foi compreensível, pois a professora Anne tem bem mais de experiência na SEDUC do que as demais participantes estando, inclusive, à época da realização desse GD, à frente da coordenação.

Diferentemente das demais colegas, a professora Anne encontra-se na fase da divergência (8 a 14 anos de experiência), conforme propõe Gonçalves (2009, p. 26). Nessa fase,

[...] o “desequilíbrio” torna-se dominante, divergindo a carreira das entrevistadas, por referência à fase anterior, pela positiva ou pela negativa, independentemente do sentido do início do seu percurso profissional. É esta “divergência” que leva umas a continuarem a investir, de forma empenhada e entusiástica, na carreira, procurando uma cada vez maior valorização profissional, enquanto outras, pelo contrário, se alheiam, alegando “cansaço” e “saturação”, deixando-se, mesmo, cair na rotina.

No caso da professora Anne, ficou evidente seu entusiasmo com a carreira e valorização profissional, assim como sua preocupação com a formação continuada dos professores iniciantes. Em momento algum mostrou-se cansada ou esmorecida com o trabalho mesmo diante de toda a diversidade inerente ao cotidiano escolar.

Embora não de modo claro como feito pela professora Anne, a professora Claudia deu a entender que o curso não consegue focalizar o desenvolvimento de competências docentes com foco na implementação curricular, conforme pode ser observado nessa fala:

Eu acho que, eu, que venho de escola particular, o meu maior desafio foi lidar com problemas socioeconômico e culturais das crianças. Eu falava uma coisa... porque quando você vem de escola particular, o enfrentamento de problemas é diferente. Não são problemas de abuso, não são problemas de falta do que comer em casa, não são problemas de criança vir suja, sem banho, negligenciadas. Então, a minha maior dificuldade foi essa. Por quê? Essas crianças [são] negligenciadas, elas demoram muito mais para aprender. Elas chegam no quarto ano sem ler, com problemas psicológicos imensuráveis. Então, para mim, não foi nem a questão de: "Foi difícil alfabetização. Alfabetização e letramento é difícil (sic), é difícil fazer criança ler." Eu não tive esse tipo de problema. Então, o meu problema maior era a criança que chora a aula inteira, o pai que não... teve ano que eu não conheci pai de criança, porque não comparece à escola. E aí, esse tipo de problema. Outra coisa, já que você me permite, eu e a Eli. Demais problemas, eu acho que eu não tive, porque a nossa escola tem uma gestão maravilhosa. Nós, como ingressantes, nós fomos acolhidas assim, melhor não podia ser. (PROFESSORA CLAUDIA).

Mesmo tendo participado do curso e demonstrando sua importância para os professores iniciantes na SEDUC, essa professora tangencia a questão mostrando sua dificuldade em lidar com outras questões inerentes ao currículo. Seu maior problema foi aprender a lidar com a realidade socioeconômica e cultural dos alunos que diverge significativamente da realidade dos alunos das escolas particulares.

Noutras palavras, o curso até tem o propósito de preparar os professores para a implementação curricular, mas existem outras especificidades no cotidiano escolar que extrapolam a formação prévia que são as reais condições dos alunos. Por essa razão, surgem outros desafios para os professores oriundos de outras redes de ensino, notadamente, da privada que é aprender a lidar com a disparidade social dos alunos e os desafios da alfabetização num contexto social menos favorecido economicamente.

Essa realidade foi reiterada na seguinte fala:

A questão da infraestrutura eu acho que pesou muito. Porque eu venho de ONG e eu nasci na periferia, a realidade das crianças não é distante da minha realidade. Então, situação socioeconômica, vulnerabilidade social, isso daí eu sempre, de certa forma, fui acostumada a lidar, diante da minha trajetória. Mas nas ONGs era muita fatura de material pedagógico, o ambiente, a higienização do ambiente. Agora, quando eu entrei no estado, que eu tive que comprar um vidro de "Veja" para fazer uma limpeza na minha sala, para depois colocar todos aqueles "EVA", não é? Vocês sabem do que eu estou falando. Enfeitar as salas, começar a arrumar tudo bonitinho, sequestrar coisas da outra sala: "Eu quero deixar isso na minha sala, para a minha sala ficar bonita, arrumada e bem..." Então, foi muito difícil. (PROFESSORA BÁRBARA)

Embora essa professora faça referência aos problemas da infraestrutura da escola onde ingressou sob a alegação de que tal carência tenha “pesado muito”, na realidade ela quis dizer recursos materiais. Ela explica que, antes de ingressar na Rede Estadual de São Paulo (SEDUC), trabalhou muitos anos em ONG (Organização Não-Governamental) onde contava com muitos recursos materiais e faz uma comparação com a escola pública. Ela deixa claro que “*nas ONGs era muita fartura de material pedagógico, o ambiente, a higienização do ambiente*”, mas na escola pública não.

Diante da ausência de materiais didáticos e até mesmo produtos de limpeza, a professora viu-se obrigada a adquiri-los com recursos próprios e até mesmo “*pegar emprestado de outra sala*”. Para ela isso foi difícil, pois não imaginava que poderia lidar com essa carência e, de certo modo, isso foi um dificultador no processo de implementação curricular não previsto no curso de professores ingressantes, conforme sinalizado nessa fala: “*E o curso de ingressante, o que fala? Na prática, é isso que a gente encontra? Não.*” (PROFESSORA BÁRBARA).

De certo modo, as queixas desses professores acerca dos desafios para o exercício da docência evidenciam que o curso de ingressantes não deve ser descontinuado e sim revisto. Embora ele objetive

Possibilitar a vivência de situações pedagógicas, considerando as peculiaridades, quer sejam regionais ou locais, por meio da reflexão sobre a gestão da escola, da aula, das situações de aprendizagem e das metodologias propostas nos materiais de trabalho disponibilizados pela [SEDUC] (SÃO PAULO, 2016, p. 6),

o que se constatou com base nos depoimentos dos participantes da pesquisa é que isso não ocorre. Ou seja, fica subentendido que não houve uma vivência de situações pedagógicas e, portanto, os professores não conseguiram correlacionar a formação desenvolvida pelo curso com as peculiaridades regionais e locais.

Contudo, considerando-se que o curso ocorre após o início de exercício dos professores na rede e não antes dele, ele possibilita meios para o desenvolvimento de situações pedagógicas considerando as características das escolas. Desse modo, apesar de ser um momento desafiador, marcado pela variação entre a luta pela sobrevivência em face do “choque de realidade” e o entusiasmo da “descoberta” (GONÇALVES, 2009), os primeiros anos de docência são, também momentos de aprendizagem.

Todavia, é fundamental que esses professores tenham apoio nesses momentos, não somente dos profissionais da escola, mas também dos órgãos centrais, ou seja, da SEDUC. Sobre esse assunto, concordamos com Marcelo Garcia (2009b), para quem, a oferta de programas de indução profissional, que podem se constituir em diferentes formatos como é o caso do curso de ingressantes, pode colaborar com os professores o enfrentamento dos desafios que surgem nesses primeiros anos de docência com vistas a aprender a lidar com o cotidiano da sala de aula e da escola como um todo.

7 PRODUTO: PROGRAMA DE AÇÃO FORMATIVA COM FOCO NO ACOLHIMENTO DE PROFESSORES INICIANTE

Ao desenvolvermos este estudo, pudemos perceber, num primeiro momento com base nos referenciais bibliográficos consultados para fundamentar a pesquisa, e, posteriormente, com base nos depoimentos dos participantes da pesquisa que o professor iniciante é um profissional que requer atenção com vistas a inserir-se na docência. Trata-se do período de indução que se configura como um momento importante na trajetória dos futuros docentes. Esse período é importante porque esses profissionais deverão realizar a transição de estudantes para professores (MARCELO GARCIA *et al.*, 2016).

Para dar conta dessa demanda existem várias propostas e programas que podem ser implementados quer sejam na perspectiva de políticas públicas, a exemplo do Curso de Professores Ingressantes da SEDUC, assim como por meio de propostas mais pontuais desenvolvidas pelos gestores escolares. Dentre outras razões, a implementação de um programa de indução profissional docente é necessária porque nos primeiros anos de docência surgem dúvidas e muitas tensões entre esses profissionais porque eles precisam construir conhecimentos inerentes a esse campo profissional num período de tempo relativamente curto (MARCELO GARCIA *et al.*, 2016).

A necessidade de implementação de um programa de indução profissional docente para além do encontrado na literatura investigada mostrou-se explícita na fala dos participantes tendo em vista que ao chegar na escola “*O professor entra cru. Ele precisa de auxílio*”. Mas “*não é [em] toda escola que você chega*” [...] e tem “*apoio da gestão*”. (PROFESSORA ANNE).

Muitas escolas recebem professores novos que desconhecem o currículo, a política institucional e, por vezes, até mesmo os conhecimentos pedagógicos básicos inerentes ao exercício da docência. Por isso “*o apoio é crucial*” (PROFESSORA ANNE) e esse apoio precisa vir dos professores veteranos, dos coordenadores e da gestão quando não existir um programa de indução oficial, proposto da rede de ensino onde professor ingressar.

Essa carência de apoio foi reiterada mais de uma vez pela professora Anne quando expressou: “[...] *a gente precisa de pessoas que nos instruem, nos ensinam.*

Você chega ali como um bichinho acuado. Você não sabe o que [...] tem que fazer, você não teve essa experiência.” A ausência de apoio por parte da escola pode ser desesperadora para o professor iniciante podendo reverberar em sua desistência. Portanto, é fundamental que haja uma acolhida desses profissionais na escola, pois quando isso ocorre eles se sentem bem mais seguros, conforme pode ser observado nesse depoimento:

Quando eu entrei no estado [SEDUC], eu estou no OC também e, nossa, todo mundo me recebeu bem. Nossa, desde a gestão à coordenação. A nossa coordenadora, ela acolhe todas e as colegas também, porque, como as nossas colegas já têm mais tempo: "Olha, funciona assim..." Vai dando dicas, tem a questão da troca. Então, eu me senti muito bem acolhida por todos. Não tem o que falar. Isso eu acho muito importante, esse acolhimento. O acolhimento é extremamente importante. (PROFESSORA NILCE)

Com base nesse depoimento fica evidente que o apoio por parte da escola ao professor iniciante é fundamental para sua segurança e inserção na carreira docente. Mas é sabido que boa parte das escolas não consegue dar esse tipo de apoio aos professores e, dentre outras razões, isso ocorre porque os profissionais que lá estão não sabem como fazê-lo, pois não existe uma diretriz focada no acolhimento desses profissionais.

Em face ao exposto, como produto final foi proposto um Programa de Ação Formativa com Foco no Acolhimento de Professores Iniciantes. Esse programa teve como ponto de partida aos achados desta pesquisa e terá como objetivo precípua subsidiar gestores escolares e coordenadores por meio de ações sistemáticas para acolher futuros professores iniciantes quer seja na SEDUC ou qualquer outra rede de ensino.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores no Brasil é uma temática que tem sido amplamente contemplada por meio de estudos e pesquisas acadêmicas. No final da década de 1990, Azevedo (1997) já vinha pontuando que esse assunto aparecia como uma questão socialmente problematizada tendo em vista que a temática, até então, era bastante privilegiada pela literatura especializada quer seja pela abundância de publicações focalizando o assunto ou pelos diferentes ângulos e critérios que os estudiosos e pesquisadores tratavam da formação continuada de professores.

De lá para cá, o assunto permaneceu como protagonista no meio acadêmico, profissional, assim como ganhou destaque no campo das políticas públicas de educação. Todavia, a formação continuada de professores passou a ser compreendida em diferentes perspectivas considerando o olhar que tínhamos sobre ela, notadamente nos anos de 1970 e 1980 (ARAÚJO; SILVA, 2009). Nesse período, não por uma questão de equívoco, mas pelo aspecto temporal e contextual então vigente, a formação continuada era vista, dentre outras formas, como projetos e programas de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento ou capacitação.

Com o passar o tempo essas nomenclaturas, aos poucos, foram perdendo sentido porque passamos a ter novos olhares sobre a formação continuada de professores. Dentre as razões que justificam essas novas concepções sobre o assunto, destacamos a necessidade de rompermos com os modelos formativos pontuais do final do século XX em prol de uma formação permanente de professores (IMBERMÓN, 2009).

Essas mudanças foram necessárias em face das demandas educativas inerentes ao século XXI. Desde então, a formação continuada de professores assume perspectivas mais coerentes com as exigências formativas da contemporaneidade, assumindo um caráter de formação permanente. Desde então, dentre outros avanços identificados nesse processo, destacamos uma crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa e à organização da formação de cima para baixo, por exemplo, assim como análises sistemáticas de modelos que que provocaram maior ou menor mudança nos processos de formação de professores (IMBERNÓN, 2009).

A despeito das diferentes perspectivas que se tem sobre a formação continuada de professores, talvez uma característica que está presente nas definições dos diferentes autores que investigam o assunto é que se trata de uma formação que se efetiva no ambiente laboral situando-se “no contínuo que liga a formação inicial à formação continuada” (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p. 110). Adicionalmente, a formação continuada de professores, independentemente da forma como se manifesta, focaliza a melhoria do desempenho desses profissionais, notadamente, nas redes públicas de ensino. Essa intencionalidade encontra-se presente, por exemplo, no Curso de Professores Ingressantes da SEDUC que foi objeto de estudo desta investigação. Um dos propósitos deste curso é o de “potencializar a ação educadora dos professores da rede pública estadual de ensino básico com estudos referentes ao seu campo de atuação” (SÃO PAULO, 2016, p. 1).

Partindo-se do pressuposto de que esse curso se constitui não somente como um programa de formação continuada, mas também de indução profissional docente, a pesquisa foi empreendida com vistas a responder a seguinte indagação: a participação do professor ingressante em um curso de indução pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional (DP)?

Embora esta pesquisa não tenha aprofundado a conceituação de DP, essa perspectiva não foi ignorada, pois pautamos nosso entendimento sobre o assunto na perspectiva das contribuições de Day (2011). Esse autor desenvolveu seis princípios sobre o DP que se complementam entre si. São eles: a) o desenvolvimento do docente é contínuo, configurando-se ao longo de toda a vida; b) precisa ser autogerido, mas não se constituindo numa responsabilidade exclusiva do professor e sim um encargo compartilhado entre professor e escola; c) requer apoio institucional e recursos materiais e humanos necessários à sua concretização; d) necessita responder aos interesses do professor e da escola, apesar de nem sempre em simultâneo; e) deve configurar-se como um processo credível; f) precisa ser diferenciado, considerando as necessidades dos professores, designadamente as específicas da sua etapa de desenvolvimento profissional.

Assim, esta pesquisa foi empreendida com o objetivo precípuo de analisar a concepção de professores iniciantes da Rede Estadual Paulista sobre as contribuições do Curso professores ingressantes para o DP.

Em termos mais específicos, buscamos descrever e analisar o curso de professores ingressantes da SEDUC tendo como ponto de partida seu regimento, o

perfil e as competências exigidas para o exercício da docência nessa rede ensino. Buscamos também avaliar as contribuições do curso de professores ingressantes da SEDUC para o desenvolvimento profissional docente.

Com relação ao curso em si, entendemos que ele não se constitui como um programa isolado de formação continuada de professores, mas parte integrante do período probatório aos candidatos à docência efetiva na SEDUC. Não obstante, essa arquitetura do curso não tira seu mérito de formação continuada, pois a expectativa dessa rede de ensino é que ele potencialize a ação educadora de seus professores por meio de estudos referentes ao seu campo de atuação, conforme o contido na Resolução SE 52, de 14/08/2013.

Dentre outras constatações, por meio da análise documental, percebemos que essa Resolução definiu os perfis, competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas pelos professores iniciantes da SEDUC. Adicionalmente, ela estabelece os referenciais bibliográficos e aspectos legais que fundamentam e orientam a organização dos cursos, exames e processos seletivos que todos os profissionais dessa rede de ensino são submetidos.

Com relação às competências e habilidades ficou evidente que os professores dessa rede ensino deverão ter aptidão para mobilizar diversos recursos cognitivos com vistas ao enfrentamento de diferentes situações inerentes ao cotidiano escolar. Todavia, quando debruçamos sobre os referenciais teóricos que fundamentam os cursos e exames da SEDUC (Resolução SE 52/2013), notadamente, os PEB I, constatamos que a centralidade do curso está no ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Essa constatação não nos causou estranhamento em razão das políticas curriculares dessa rede de ensino. Dentre outras orientações, o currículo da SEDUC é pautado pelo monitoramento de resultados educacionais que são acompanhados de avaliações externas e em larga escala.

Por essa e outras razões, a formação continuada de professores da SEDUC também está pautada no desenvolvimento de competências e habilidades com foco na melhoria de resultados educacionais. Assim, o Curso de Ingressantes tem uma organização curricular que busca preparar o professor para dar conta dessas demandas. Adicionalmente, esse curso, para além da formação continuada, se constitui num programa de indução profissional docente porque ele se torna uma extensão da formação inicial e um programa de formação continuada que busca inserir os professores no contexto laboral da SEDUC, conforme evidenciado pelos

participantes da pesquisa, mas não numa perspectiva de desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Na condição de um programa de indução profissional docente, o curso de professores ingressantes da SEDUC assume diferentes papéis nessa rede de ensino. Ele não é voltado exclusivamente para os professores iniciantes, mas todos aqueles que foram aprovados em concurso público e, por essa razão, é integrante do período probatório. Ou seja, ele atende professores de outras redes ou níveis de ensino e até mesmo aqueles que mudam de componente curricular (MARCELO GARCIA, 1988) de modo similar ao modelo português de indução profissional docente (ROLDÃO; REIS; COSTA, 2012).

Em face ao exposto, os participantes da pesquisa foram unânimes na defesa da importância do curso de professores ingressantes da SEDUC no que concerne à sua inserção nessa rede de ensino. Todos eles tinham algum tipo de experiência prévia na docência, mas não nessa rede de ensino que, pela sua dimensão e complexidade, requer esse tipo de formação.

Dentre outras justificativas, eles destacaram que o desconhecimento das políticas educacionais e curriculares da SEDUC deixam os professores novos muito inseguros, mas o curso de ingressantes garante uma formação não somente na perspectiva cognitiva, mas também docente, deixando-os bem mais seguros para assumir a sala de aula. Ficou evidente que os professores iniciantes, na maioria das vezes, são bem acolhidos nas escolas, mas isso não é uma regra e nem tampouco suficiente, faz-se necessário, portanto, a existência de um programa de indução profissional ofertado pela SEDUC.

Todavia, a despeito da importância atribuída pelos participantes a esse curso, constatamos que ele foi descontinuado com a mudança de comando no âmbito da SEDUC ocorrida em 2018. A partir de então, não foram criadas novas edições do curso (os participantes desta investigação fizeram parte da última turma do curso), pelo menos até o momento que concluímos esta investigação, apesar de ainda haver professores que ingressaram nessa rede de ensino através das últimas chamadas do concurso de PEB I de 2014.

Para finalizar, é oportuno sinalizar que esses achados de pesquisa não podem ser generalizados, pois dizem respeito às concepções de um grupo de professores que apesar de serem de diferentes escolas da SEDUC, podem não refletir a opinião dos demais profissionais dessa rede de ensino. Além disso, a

despeito da relevância dos achados desta pesquisa que poderão ser de grande valia para a avaliação do curso de professores ingressantes, assim como para a proposição de um programa de acolhimento do professor iniciante nas escolas, não podemos ignorar o fato de que estudos com amostras mais abrangentes focalizando a inserção do professor iniciante na SEDUC podem trazer novos elementos para o debate.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Formação de professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para mudanças. São Paulo: Moderna, 2016.

ADRIÃO, Teresa. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

ALMEIDA, Marta Mateus *et al.*. Atuar na indução de professores: Que implicações para os diretores escolares portugueses?. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31 n. 2, p. 196-214, 2018.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paideia, FFCLRP**, USP: Ribeirão Preto, nº 2, fev./jul. 1992, p. 61-69.

ANDRADE, Raíssa Bárbara Nunes Moraes. **Formação e qualificação de professores da rede estadual de ensino**: efetividade de ações educacionais a distância. Tese (doutorado em educação) apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto – SP, 2019.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Textos, contextos e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, nº 45, maio, 1983, p. 66-71.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil Educação. **Educação Unisinos**, vol. 19, núm. 1, jan./abr., 2015, p. 34-44.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; SILVA, Everson Melquíades da. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 326-330, set./dez. 2009

ARGOLO, Gabriela. **Assessoria pedagógica na escola**: uma prática de formação e desenvolvimento profissional do professor. 2017. 159f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ÁVALOS, Beatrice. Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO

PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA. 3. 2012. **Anais** [...]. Santiago de Chile, 29 de febrero – 2 de Marco de 2012.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. São Paulo: Cortez, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

BORGES, Fabiana Vigo Azevedo. **Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades**. (2017) 289f. Tese (doutorado em educação) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999** dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-norma-pe.html>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP n. 05 de 15 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010 que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013** que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL [coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES]. **Portaria Capes nº 96**, de 18 de julho de 2013. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/>

[/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30798135/do1-2013-07-23-portaria-n-96-de-18-de-julho-de-2013-30798127](#). Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art.. Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL [coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES]. **Programa Residência Pedagógica, Edital nº 1/2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf/view>. Acesso em: 12 out. 2020.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 29. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. *In*: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002, p. 171-184.

CASTRO, Carla Geovana Fonseca da Silva de. **Professores da educação profissional**: reflexões sobre a formação e permanência na docência. 2017. 136f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

CONSTANTIN JUNIOR, José Carlos. **Professores iniciantes do estado de São Paulo**: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP 2017. 162f. Dissertação (mestrado em educação) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Campus de Araraquara, 2017.

CRESWELL, John. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Trad. Sandra M. da Rosa. Revisão técnica Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, Sônia Aparecida Belletti. **Formação continuada à luz de Meirieu**: novos olhares, novos discursos, novas práticas. Curitiba: Appris, 2014.

DAVIS, Claudia; NUNES, Marina; ALMEIDA, Patrícia A. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatórios de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto Editora: Porto, Portugal, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252.

DURAN, Marília Claret Geraes; ALVES, Maria Leila; PALMA FILHO, João Cardoso. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 83-112, abr. 2005.

EVANGELISTA, Olinda, MORAES, Maria Célia Marcondes de; SHIROMA, Eneida Oto. **Políticas educacionais**: história e crítica. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERREIRA, Lílian Aparecida; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprendendo a ensinar e a ser professor: Contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. **Anais** [...]. Caxambu, 2005. p. 1-17. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/aprendendo-ensinar-e-ser-professor-contribuicoes-e-desafios-de-um-programa-de>. Acesso em: 05 set. 2020.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional: um termo guarda-chuva ou um novo sentido a formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan. / jun., 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de; VIEIRA, Juçara Dutra; AGUIAR, Marcia Ângela da Silva. Verbos intransitivos para uma política pública formar, valorizar, profissionalizar. Entrevista realizada por Luiz Fernandes Dourado e João Ferreira de Oliveira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 15-27, jan. /dez. 2008.

FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em serviço**: o treinamento de professores em questão. 1988. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica/PUCSP, São Paulo, 1988.

GARCIA, Paulo Sergio; MIRANDA, Nonato Assis. A gestão escolar e a formação docente: um estudo em escolas de um município paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2210-2230, out./dez. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan. /abr. 2008.

GATTI, Bernadete A; BARRETO, Elza Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. /dez. 2010.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**, 2010.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, Unesco, 2011.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out. /dez. 2013.

GATTI, Bernadete A.; SÁ BARRETTO, Elba Siqueira de; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GODOI, Christiane Kleinübing. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. **RAE- Revista de Administração de Empresas**, v. 55 n. 6 nov.- dez. 2015, p. 632-644.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 23-36, 2009.

GONÇALVES, Marta de Oliveira. **O desenvolvimento profissional do professor formador iniciante no Ensino Superior: uma análise das dissertações e teses (2008 a 2018)**. 2019. 158f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Vida de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000. 2. ed., p. 33-61.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre - RS Artmed, 2010b.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professor: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KRASILCHIK, Myriam; NICOLAU, Marieta Lucia Machado; CURY, Maria Catarina. O Programa de Educação Continuada (PEC) na avaliação de seus alunos. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 14, n. 1, p. 169-180, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. Curso de Pedagogia ou Normal Superior? **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, v. 23, n. 02, p. 253-275, maio/ago. 2007.

KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v 70. n. 165, maio/ago. 1989, p. 189-207.

LAGOEIRO, Aline de Cássia Damasceno. **Trilhando os caminhos do início da docência**: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor. 2019. 298f. Tese (doutorado em educação) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. 298 p.

LIBÂNEO, José Carlos; GARRIDO, Selma Pimenta. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LIPPI, Bruno Gonçalves; NEIRA, Marcos Garcia. A formação de professores na rede estadual paulista entre 1983 e 2006: uma análise crítica. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 23, n.43, p. 76-92, Mai-ago. 2013.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 137-156.

MAIA, Helenice. Formação docente em nível médio e superior: perspectivas de professores sobre o exercício da docência em seu trabalho. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 4, n.2, p. 149-168, abr./jun., 2019.

MARCELO GARCIA, Carlos. Profesores principiantes y programas de inducción a la practica docente. **Enseñanza & Teaching**, v. 6, 1988, p. 61-78.

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

MARCELO GARCIA, Carlos. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, enero/abril, 1999b, p. 101-143.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Políticas de inserción a la docencia**: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Preal, GTD, 2006.

MARCELO GARCIA, Carlos (Org.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009a.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. **Sísifo. Revista de ciência da educação**, n. 8, jan./abr., 2009b.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Políticas de inserción en la docencia**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52)

MARCELO GARCIA, Carlos *et al.*. La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. **Revista Ibero-americana de Educação** vol. 71, núm. 2, 2016, p. 145-168.

MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docencia em latino américa. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249. Out. /dez. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; D' ÁVILA, Cristina. Da docência como identidade do pedagogo e as diferentes atribuições profissionais propostas pela DCNP-2006. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.10, n.2, p. 259-271, maio/ago. 2017.

MÁTAR NETO, João Augusto. **Metodologia científica na era da informática**. São Paulo: Saraiva, 2002.

MEDEIROS, Thiago Batista. **Política públicas em educação**: o curso de formação de professores do Estado de São Paulo. 214. 226f. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): São Carlos-SP, 2014.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. In: ANAPED SUL, 10., 2014. **Anais** [...]. Florianópolis, outubro de 2014.

MIRISOLA, Cristiane Dias. **Inserção profissional docente no Estado de São Paulo**: a escola de formação e o curso para professores ingressantes da SEE/SP. 2012. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MOISÉS, Massaud. **Literatura**: mundo e forma. São Paulo: Cultrix, 1982.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva. **O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho.** 2015. 147f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MONTEIRO, Ângela Maria Arantes; ALVES, Jurema Silvia de Souza; TOLEDO, Maria Helena Campos Moura de; BRISOLA, Elisa Maria Andrade; CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz de. Formação de Formadores: o dilema entre o papel executor e propositor no cotidiano da supervisão de ensino. **Revista Acadêmica Magistério**, v. 2, n. 10, 2014, p. 122-137.

MORICONI, Gabriela DAVIS, Claudia Leme Ferreira; TARTUCE, Gesela Lobo B. P.; NUNES, Marina Muniz Rossa; ESPOSITO, Yara Lúcia; SIMIELLI, Lara Elena Ramos; TELES, Nayana Cristina Gomes. **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências.** São Paulo: Textos FCC, 2017.

NASCIMENTO, Maria das Graças; FLORES, Maria José Batista Pinto; XAVIER, Daianne Bastos. Indução profissional docente: desafios e tensões no contexto de uma política pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 151-166, jan. /abr. 2019

NASCIMENTO, Valdriano Ferreira do; FARIAS, Isabel Maria de Sabino; RAMOS, Evódio Maurício Oliveira. Análise de prosa enredada na pesquisa com os cotidianos: um jeito de ver o currículo e dizer. **Revista Teias** v. 20 n. 59 out/dez 2019, p. 160-175.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out. /dez. 2017

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017

MORICONI, Gabriela Miranda (coord.). **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências.** Textos FCC: Relatórios técnicos, 52, 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/issue/340/169>. Acesso em: 05 out. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, Joao (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 27 set. 2020.

PACHECO, José Augusto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e

em Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, n.18, p. 185-199, 2001. Editora da UFPR.

PAGANI, Gabriela. **Quando os professores desistem**: um estudo sobre a exoneração docente na rede estadual de ensino de São Paulo. 2019. 113p. Dissertação (mestrado em educação) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2019.

PALMA FILHO, João Cardoso. Reorganização do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino paulista. Política e ideologia: memórias. *In*: PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L.; DURAN, M. C. **Ciclo Básico em São Paulo**: Memórias da educação nos anos 1980. São Paulo: Xamã, 2003. p. 17-57.

PIMENTA, Selma Garrido. Mesa-redonda: por uma pedagogia de formação de professores. Embates conceituais e crítica das políticas atuais. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**: convite à viagem. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **O desenvolvimento da prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.*. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, mar. 2017

PRÍNCIPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019.

PRÍNCIPE, Lisandra Marisa. **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. 2017. 134f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

REIS, Adriana Teixeira. **Análise crítica dos contextos de uma política de iniciação à docência**: Projeto Bolsa Alfabetização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. 2018. 195f. Tese (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista educação PUC**. Campinas, SP, v. 22, n. 2, maio/ ago. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves; REIS, Pedro; COSTA, Nilza. Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação Estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. **Ensaio: avaliação e políticas publicação de educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 435-458, jul. /set. 2012.

SÃO PAULO (ESTADO). **Projeto Básico – Teia do Saber 2007**. Disponível em http://cenp.edunet.sp.gov.br/forcont2007/arquivos/Projeto%20Basico_nova_versao.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE 52**, de 14 de agosto de 2013. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2014/06/RESOLU%C3%87%C3%83O-SE-52-de-14-8-2013-PERFIS-PARA-CONCURSO.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). **Regulamento: Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes do Quadro do Magistério – PEB I, Etapa 1 – Fundamentos Básicos – 1ª edição**. São Paulo: EFAPE, 2016.

SÃO PAULO (ESTADO). Coordenação Geral de Recursos Humanos. **Concursos públicos**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/concursos/>. Acesso em: 06 set. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). **Programa Ler e Escrever**. São Paulo: FDE, 2007. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=0>. Acesso em: 13 set. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO) **Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009**, Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54297-05.05.2009.html>. Acesso em: 20 set. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). **Decreto nº 55.650, de 29 de março de 2010** institui, no âmbito da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, da Secretaria da Educação, o Programa Rede São Paulo de Formação Docente - REDEFOR e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2010/decreto-55650-29.03.2010.html>. Acesso em: 08 out. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 22**, de 18 de abril de 2013 Institui o Programa “Melhor Gestão, Melhor Ensino”, no âmbito da Secretaria da Educação. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/131/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SE-22%20de%2018-4-2013%20Programa%20Melhor%20Gest%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). **Programa de Qualidade da Escola (PQE)**: Nota técnica fevereiro 2018. São Paulo: SEDUC, 2018. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica_2017.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). **Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá Providências Correlatas. São Paulo: Casa Civil, 2019. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto-64187-17.04.2019.html>. Acesso em: 21 set. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). **Rede do Saber: quem somos**. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8901>. Acesso em: 21 set. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE)**: quem somos. <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8900>. Acesso em: 21 set. 2020.

SCAVAZZA, Beatriz; IANNONE, Leila. Rede do Saber, Tecnologias Interativas no Serviço de Educação: novos tempos, novos desafios. **Informática Pública** vol. x (x): p. 77-88, 2004.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SESI. **Programa Residência Pedagógica**. Faculdade SESI de Educação. São Paulo: SESI, 2020. Disponível em: <https://faculdadesesi.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/Regulamento-Programa-de-Residencia-Educacional.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

SEI. **Residência pedagógica**: notícias. Disponível em: <https://www.faculdadesesi.edu.br/noticias/estao-abertas-as-inscricoes-para-o-vestibular-2020-da-faculdade-sesi/>. Acesso em: 15 out. 2020.

SILVA, Jeanny Meiry Sombra. **Diferentes caminhos para formação docente**: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos. 2019. 278f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVÉRIO, Aderlan. Resenha do livro: PERRENOUD, Philippe. 10 Novas Competências para Ensinar: convite à viagem. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto

Alegre: Artmed, 2000. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 63, p. 382-386, jun2015

SILVESTRE, Vanessa Souto; MARTINS, Reginaldo Marcos; LOPES, João Pedro Goes. Grupos de discussão: uma possibilidade metodológica. **Ensaio Pedagógicos** (Sorocaba), v.2, n.1, jan./abr. 2018, p.34-44.

SOUZA, Daniela Maysa de. **O professor enfermeiro novato da educação profissional técnica de nível médio e o conhecimento pedagógico do conteúdo de Lee Shulman**. 2018. 457f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Florianópolis, 2018.

TELES, Nayana Cristina Gomes. **Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica que participam de um programa de inserção profissional**. 2019. 183f. Tese (doutorado em educação) apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

UTSUMI, Miriam Cardoso. **Escola-padrão: Avanço na melhoria do ensino?** 1995. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas /FEUNICAMP, Campinas 1995.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docencia en américa latina: la deuda pendiente. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, vol. 13, núm. 1, abril, 2009, p. 27- 41.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada (a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, a confirmação será feita por meio de gravação de voz considerando as especificidades do momento da coleta de dados que foi o da pandemia causada pelo covid-19.

Dados de identificação da pesquisa

Título do Projeto: Formação continuada e indução profissional docente: o curso de professores ingressantes da rede estadual paulista

Pesquisador responsável: André dos Anjos Cangueiro Silva

Instituição à que pertence o Pesquisador responsável: Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Endereços eletrônicos: andre_anjos@yahoo.com.br

Telefone para contato: (11) -----

Informações sobre a pesquisa

A pesquisa objetiva analisar a concepção de professores iniciantes da Rede Estadual Paulista sobre as contribuições do Curso Específico de Formação aos Ingressantes para o DP

A pesquisa envolve entrevistas com professores iniciantes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC).

Será garantida a todos/as que participarem da investigação, a proteção das identidades e das imagens e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e da escola. Será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa e da escola.

Serão tomados todos os cuidados necessários com vistas ao respeito pleno aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos sujeitos da pesquisa.

A participação, que acontecerá no mês de janeiro de 2021 (remotamente), é voluntária, não havendo despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. A qualquer momento você pode desistir ou desautorizar o pesquisador a fazer uso das informações coletadas.

Os resultados da pesquisa farão parte da coleta de dados do meu Mestrado em Educação e poderão ser divulgados em eventos e publicações, resguardando o anonimato dos participantes.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____, RG nº _____, declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa anteriormente descrito. Estou ciente que não haverá a autorização por escrito e sim por meio de gravação de voz tendo em vista que a coleta de dados se deu remotamente por meio de um Grupo de Discussão utilizando-se o Google Meet.

APÊNDICE B - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

A) Perfil dos participantes

Os participantes foram encorajados a falar sobre experiências prévias docentes, quando ingressaram na SEDUC, tempo de experiência como PEB I etc.

B) Contribuições do curso de professores ingressantes da SEDUC em relação à inserção profissional e o desenvolvimento de competências com foco na implementação curricular.

- 1 Quais foram as contribuições do curso específico de ingressantes da SEDUC para professores ingressantes em relação à sua formação e para o seu ingresso, ou seja, para o seu início como professor na rede estadual paulista?
- 2 Um dos objetivos do curso de ingressantes da SEDUC é o seguinte: "Orientar o cursista quanto à aplicação do currículo da SEDUC, suas concepções, seus conteúdos e suas metodologias de aprendizagem." Será que ele dá conta disso?
- 3 Um dos propósitos do curso é complementar a formação dos professores no que diz respeito à gestão e práticas pedagógicas. Então, de certa forma, parte-se do pressuposto de que o professor tem licenciatura em pedagogia ou magistério, mas ele precisa complementar essa formação, tanto com relação à gestão, talvez, de sala de aula e as práticas pedagógicas. Será que ele dá conta disso?

ANEXO A - PERFIL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA I DA SEDUC

<i>I. PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA I</i>	
<i>1. PERFIL</i>	<p>O professor de Educação Básica I, que atua no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, assume caráter de profissional polivalente para garantir a alfabetização e o letramento, articulando as diversas áreas do conhecimento do currículo básico (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e Naturais) e possibilita ao educando organizar e integrar informações e novos conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre eles. Isso implica que adote uma prática reflexiva, a partir da observação atenta ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem, compreendendo o educando como ser único, com necessidades próprias de sua faixa etária e contexto vivencial; registro sistemático; planejamento coletivo e autoavaliação da qualidade educativa oferecida. Além disso, espera-se que desempenhe um trabalho interdisciplinar, que pressupõe necessária adequação dos conteúdos, das especificidades e da metodologia baseada em modelo de ensino voltado para a resolução de problemas, em situações nas quais requer a autoatividade e metacognição do educando.</p>
2. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	
<i>LÍNGUA PORTUGUESA</i>	
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
a) Compreender a linguagem verbal como forma de ação interpessoal, orientada por finalidades específicas, que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.	a. 1) Reconhecer a necessidade de tomar como objeto de ensino na escola situações de linguagem típicas de diferentes espaços e esferas de circulação, em especial as que aconteçam em instâncias públicas que não a escolar.

<p>b) Compreender que toda manifestação verbal é orientada por um conjunto de características definidoras do contexto no qual foi produzida, o qual determinou as escolhas – conscientes ou não - realizadas pelo enunciador: lugar social do enunciador, finalidade do discurso, interlocutor ao qual se destina, esfera na qual o discurso circulará, portador e veículo no qual será tornado público, gênero no qual será organizado.</p>	<p>b.1) Recuperar, por meio da análise, o contexto provável no qual o texto foi produzido, como forma de se aproximar dos possíveis sentidos pretendidos pelo autor.</p>
<p>c) Compreender que a linguagem verbal se realiza por meio de textos os quais se organizam, inevitavelmente em um gênero.</p>	<p>c.1) Reconhecer as características dos gêneros dos textos que serão solicitados aos alunos – desde a alfabetização inicial -, de modo que possa tematizá-las no processo de ensino.</p> <p>c.2) Selecionar, seriando segundo a complexidade, gêneros e textos adequados às possibilidades de aprendizagem dos alunos, de maneira a possibilitar a reflexão sobre o sistema de escrita.</p>
<p>d) Compreender a escrita como sistema gráfico de representação da linguagem – e não código de transcrição da fala -, cujo processo de aprendizado não é perceptual, mas cognitivo, pressupondo um caminho progressivo de elaboração de ideias tanto sobre o que representa, quanto sobre de que maneira representa o que representa.</p>	<p>d.1) Propor atividades que permitam aos alunos aprender a produzir linguagem escrita antes mesmo de saber escrever convencionalmente.</p> <p>d.2) Eleger, em situações de aprendizagem do sistema, atividades nas quais os alunos leiam, escutem, produzam textos de acordo com o gênero proposto e não palavras ou frases soltas e descontextualizadas.</p>
<p>e) Compreender o processo de alfabetização como discursivo e parte de um processo mais amplo, que é o Letramento.</p>	<p>e.1) Analisar a qualidade dos textos em função da sua adequação aos parâmetros da situação comunicativa definidos.</p>
<p>f) Compreender que o que diferencia fundamentalmente a linguagem oral da linguagem escrita, distinguindo-a não da realidade material gráfica ou fônica de seus discursos, mas a relação colocada entre o momento de produção desse discurso e o momento de publicização do mesmo, ou seja: o discurso (e o texto) escrito é planejado, revisado e produzido antes de ser dado a conhecer ao seu interlocutor. O discurso oral, embora possa ser planejado com antecedência e prever, no momento de fala, a utilização de recursos de várias naturezas (gráficos, videográficos, escritos, entre outros), é sempre realizado no mesmo momento em que é dado a conhecer ao interlocutor.</p>	<p>f.1) Diferenciar situações de comunicação oral, escrita e de oralidade, sabendo quais conteúdos estão implicados no aprendizado de cada uma delas e, portanto, quais devem ser tomados como objeto de ensino.</p> <p>f.2) Identificar gêneros de linguagem oral e escrita que devem ser objeto de ensino nos Anos Iniciais.</p> <p>f.3) Relacionar sequências de atividades ao ensino de produção de textos orais ou escritos, organizados em diferentes gêneros.</p>

<p>g) Compreender e considerar, nas situações que envolvam oralidade, a necessidade de o aluno articular às demais habilidades, a de obter boa entonação, adequar a prosódia à interpretação, ter boa dicção para garantir compreensão, regular altura da voz para poder ser ouvido, utilizar recursos adicionais para sofisticar a interpretação e cativar o leitor (lenços, trajes, objetos, instrumentos, em uma contação de história, por exemplo).</p>	<p>g.1) Propor situações de ensino nas quais o foco sejam as características específicas da oralidade.</p>
<p>h) Compreender que a materialidade do discurso, os textos, é definida por aspectos de distintas naturezas - discursiva, pragmática, textual, gramatical e notacional – os quais devem constituir-se como conteúdo de ensino.</p>	<p>h.1) Identificar os conteúdos fundamentais de Língua Portuguesa, em suas especificidades e inter-relações.</p>
<p>i) Compreender que as práticas de linguagem, além de envolverem os aspectos específicos da realidade material que é o texto, abrangem também comportamentos, procedimentos e capacidades de produção, escuta e leitura de textos e, ainda, as capacidades de linguagem fundamentais.</p>	<p>i.1) Identificar como aspecto discursivo fundamental, a adequação do texto ao contexto de produção, tomando essa análise – e o decorrente ajuste do texto - como prática de ensino regular, incluindo essa condição nos critérios de avaliação.</p> <p>i.2) Identificar aspectos textuais básicos, como os aspectos relativos à coesão textual – tanto referencial, quanto sequencial – e coerência – ao tema, ao gênero, assim como os relativos à paragrafação e pontuação.</p> <p>i.3) Identificar como aspectos gramaticais os relativos à morfologia, sintaxe, ortoepia, acentuação, ortografia, estilística, como, por exemplo, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, adequação do tempo verbal, recursos metafóricos e metonímicos, entre outros.</p> <p>i.4) Propor – tanto no processo de produção, revisão, ou leitura/escuta de textos - atividades nas quais sejam tematizados os diferentes aspectos do conteúdo, considerando-se sempre o funcionamento efetivo da linguagem.</p> <p>i.5) Identificar a especificidade dos comportamentos, procedimentos e capacidades de produção, escuta e leitura de textos, reconhecendo-os como conteúdos de ensino que constituem a proficiência linguística dos alunos.</p> <p>i.6) Propor atividades nas quais tais aspectos sejam tomados como conteúdo de ensino.</p>

	i.7) Diagnosticar necessidades de aprendizagem referentes ao trabalho com todos os aspectos linguísticos implicados no processo enunciativo.
MATEMÁTICA	
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
a) Compreender os processos de construção do conhecimento matemático, valorizando suas aplicações práticas e também seu carácter abstrato.	a.1) Propor situações de aprendizagem por meio das quais os estudantes compreendam que a construção de conhecimentos matemáticos, não se dá como imposição de regras e de procedimentos, mas como fruto de experimentações, levantamento de hipóteses, validações e a socialização das ideias de resolução.
b) Compreender a resolução de problemas e a investigação como eixos metodológicos para a exploração dos diferentes temas matemáticos, valorizando as estratégias pessoais dos estudantes.	b.1) Reconhecer intervenções pedagógicas que conduzam à análise de estratégias mais eficientes. b.2) Identificar e relacionar estratégias utilizadas pelos alunos na resolução de problemas a intervenções adequadas do professor.
c) Dominar os conceitos de Números Naturais e Sistema de Numeração Decimal, Números Racionais nas suas representações fracionária, decimal e percentual, Operações com Números Naturais e Racionais, Espaço, formas tridimensionais e bidimensionais, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação.	c.1) Selecionar atividades a serem realizadas pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental que evidenciem aplicações práticas do conhecimento matemático, ligadas ao seu cotidiano, mas também as que busquem especulações de carácter mais abstrato. c.2) Construir situações de aprendizagem que permitam aos alunos procurar regularidades, fazer conjecturas, formular generalizações e organizar logicamente o pensamento para a resolução de problemas matemáticos.

d) Conhecer e utilizar os conteúdos matemáticos previstos nas Orientações Curriculares do Estado de S. Paulo para os Anos Iniciais.	d.1) Buscar a ampliação de conhecimentos didáticos relacionados ao ensino e à aprendizagem, atualizando-se em relação aos resultados de pesquisas na área de Educação Matemática.
e) Conhecer os avanços na área da educação matemática, ligados à construção dos números naturais e racionais, aos campos: aditivo e multiplicativo; à resolução de problemas; aos obstáculos epistemológicos e didáticos; à construção de conhecimentos geométricos, métricos e estatísticos para a elaboração de situações de ensino com foco na aprendizagem dos alunos.	e.1) Utilizar o conhecimento dos avanços na área da didática da Matemática para desenvolver situações de aprendizagem especialmente ligadas especialmente à construção dos números naturais e racionais, aos campos aditivo e multiplicativo, à resolução de problemas, a obstáculos epistemológicos e didáticos, à construção de conhecimentos geométricos, métricos e estatísticos. e.2) Analisar a coerência de atividades didáticas com as indicações produzidas em pesquisas na área de Educação Matemática.
f) Apropriar-se de recursos tecnológicos (calculadora, softwares, objetos de aprendizagem etc.) que possam contribuir para seu desenvolvimento profissional e para sua atuação em sala de aula,	f.1) Selecionar recursos didáticos e tecnológicos que potencializem a construção de conhecimentos matemáticos pelos alunos e propiciem aprendizagens significativas nas aulas de Matemática.
explorando-os em prol da aprendizagem dos alunos.	
g) Comunicar-se matematicamente por meio de diferentes linguagens (natural, gráfica, figural) explorando diferentes registros de representação e sabendo realizar conversões entre eles.	g.1) Reconhecer a importância de incentivar os estudantes a se comunicarem nas aulas de Matemática, fazendo uso da leitura e da escrita, de desenhos, de gráficos, de tabelas e outros recursos de comunicação.
h) Identificar boas situações em que os alunos possam expor as hipóteses que formulam sobre ideias e procedimentos matemáticos.	h.1) Utilizar as hipóteses que os estudantes formulam sobre ideias e procedimentos matemáticos para fazer intervenções que façam os alunos avançarem em seu processo de aprendizagem.
i) Analisar estratégias pessoais dos alunos no desenvolvimento das atividades propostas.	i.1) Verificar a compreensão dos conteúdos matemáticos pelos alunos a partir da análise dos erros e acertos apresentados nas atividades no dia a dia e nos momentos de diagnóstico. i.2) Eleger estratégias de ensino a partir de resultados de avaliação.

j) Identificar critérios para elaborar ou utilizar situações didáticas adequadas aos objetivos de aprendizagem que pretende atingir, articulando os diferentes conteúdos matemáticos em variadas modalidades organizativas.	j.1) Utilizar critérios para selecionar e organizar atividades matemáticas a serem realizadas pelos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.
CONHECIMENTOS GERAIS (HISTÓRIA, GEOGRAFIA E CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS)	
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
a) Compreender o processo histórico de formação da sociedade, da produção do território, da paisagem e do lugar no Brasil.	a.1) Interpretar situações histórico-geográficas da sociedade brasileira referentes à constituição do espaço, do território, da paisagem e/ou do lugar.
b) Reconhecer a importância de conceitos básicos do conhecimento histórico, tais como tempo, simultaneidade, as mudanças e permanências.	b.1) Relacionar o conceito de História ao propor situações de aprendizagem.
c) Compreender a sociedade, seus conflitos e sua dinâmica, considerando fatores que a constituem, tais como etnias, cultura, economia, manifestados no tempo e no espaço e reconhecer a si mesmo como agente social.	<p>c.1) Comparar propostas para superação dos desafios sociais, políticos, econômicos e ambientais enfrentados pela sociedade brasileira, considerando os direitos humanos e a diversidade sociocultural.</p> <p>c.2) Analisar propostas de inclusão social promovidas pelas instituições sociais e políticas, considerando o respeito aos direitos humanos e à diversidade sociocultural.</p> <p>c.3) Identificar em textos ou iconografias, elementos constituintes dos diferentes grupos sociais, considerando suas práticas econômicas e/ou socioculturais.</p> <p>c.4) Analisar situações problemas representativas de soluções para conflitos decorrentes de diferentes formas de discriminação presentes na sociedade.</p> <p>c.5) Reconhecer a diversidade étnico-racial brasileira e suas manifestações e representações.</p>

<p>d) Analisar as relações entre preservação e degradação dos ambientes naturais, tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e a força humana ampliada pelos novos aportes tecnológicos e econômicos, que incidem sobre a natureza e conhecer formas de controle preventivo.</p>	<p>d.1) Identificar situações relacionadas à crise ambiental considerando os contextos: mudanças climáticas, contaminação das águas, desmatamento e perda da biodiversidade.</p> <p>d.2) Propor soluções para implicações socioambientais representativas do uso intensivo das tecnologias no meio ambiente terrestre.</p> <p>d.3) Propor intervenções no ambiente escolar e seu entorno visando ao controle preventivo para situações de riscos.</p>
<p>e) Dominar conceitos essenciais para compreensão da temática ambiental.</p>	<p>e.1) Identificar textos e /ou figuras animais e plantas característicos dos principais ecossistemas brasileiros.</p> <p>e.2) Reconhecer em cadeias e teias alimentares a presença de produtores, consumidores e decompositores.</p> <p>e.3) Reconhecer as formas de obtenção de energia pelos seres vivos e fluxo de energia nos ambientes.</p>
<p>f) Dominar conceitos essenciais para compreensão dos fenômenos relacionados ao movimento de translação da Terra em torno do Sol: do sistema Sol, Terra e Lua da posição do Sol entre as estrelas próximas e sua posição na galáxia.</p>	<p>f.1) Identificar nomes, gráficos, símbolos e outras representações relativas ao sistema Terra-Sol-Lua, aos astros pertencentes ao Sistema Solar, às estrelas e à nossa galáxia.</p> <p>f.2) Relacionar diferentes fenômenos cíclicos como a duração dos dias e anos e as estações do ano, aos movimentos do sistema Sol-Terra e suas características.</p>
<p>g) Compreender organismo humano e saúde, relacionando conhecimento científico, cultura, ambiente e hábitos ou outras características individuais.</p>	<p>g.1) Interpretar indicadores de saúde e desenvolvimento humano, como mortalidade, natalidade, longevidade, nutrição, saneamento, renda e escolaridade, apresentados em gráficos, tabelas e/ou textos.</p> <p>g.2) Associar os processos vitais do organismo humano (defesa, manutenção do equilíbrio interno, relações com o ambiente, sexualidade etc.) a fatores de ordem ambiental, social ou cultural dos indivíduos, seus hábitos ou outras características pessoais.</p>

h) Compreender conhecimentos científicos e tecnológicos a serviço da humanidade, identificando riscos e benefícios.	h.1) Analisar o uso de determinadas tecnologias para solução de necessidades humanas relacionadas à saúde, moradia, transporte, agricultura, comunicações etc.
i) Reconhecer a importância da leitura como recurso dos conteúdos específicos das disciplinas (História, Geografia e Ciências).	i.1) Associar a leitura (em diversas modalidades) aos diferentes conteúdos a serem abordados.
j) Reconhecer a importância de desenvolver o caráter investigativo das ciências humanas e da natureza.	j.1) Relacionar a investigação como metodologia para o ensino das ciências.

3. BIBLIOGRAFIA

A) Livros e Artigos

- 1) COLOMER, Tereza; CAMPOS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. São Paulo: Artmed, 2002.
- 2) DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- 3) FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed., São Paulo: Cortez, 2010.
- 4) FIORIN, José Luiz de. Introdução ao pensamento de Bakhtin. **Locus: revista de história**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 210-215, 2007. Disponível em: <<http://www.ufff.br/locus/files/2010/02/111.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2013.
- 5) GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- 6) LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- 7) LERNER, Delia; SADOVSKY, Patrícia. O sistema de numeração: um problema didático. In: PARRA, Cecília (Org.). **Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 73-155.
- 8) PIRES, Célia Maria Carolino. **Educação Matemática: conversas com professores dos anos iniciais**. São Paulo: Zé-Zapt Editora, 2012.
- 9) SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- 10) SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- 11) TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- 12) VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- 13) WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

B) Publicações Institucionais

1. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640%3Aparametros-curriculares-nacionais1o-a-4oseries&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859>. Acesso em: 8 ago.2013

2. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Orientações Curriculares do Estado de São Paulo**: língua portuguesa e matemática – Ciclo I. Disponível em:<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/LinkClick.aspx?fileticket=k%2b%2bAb0vwiHw%3d&tabid=1026>>. Acesso em: 18 jul. 2013.

3. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Programa Ler e Escrever** – Documentos disponibilizados no site do Ler e Escrever. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br>>. Acesso em: 18 jul. 2013.

4. SÃO PAULO. **Materiais do Ler e Escrever**:

- Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador – 1º ano
- Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador – 2º ano (1ª série) – volume 1 e 2.
- Caderno de Planejamento e Avaliação do Professor Alfabetizador – 2º ano (1ª série).
- Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 3º ano (2ª série) – volume 1 e 2.
- Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 4º ano (3ª série) – volume 1 e 2.
- Material do Professor – Programa Intensivo no Ciclo (PIC) 4º ano (3ª série) – volume 1 e 2.
- Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 5º ano (4ª série) – volume único.
- Material do Professor - Programa Intensivo no Ciclo (PIC) 5º ano (4ª série) – volume 1, 2 e 3. Disponíveis em:

<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlkjaskA=301&manudjsns=2&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>>. Acesso em: 18 jul. 2013.

4. LEGISLAÇÃO

1 SÃO PAULO. DECRETO Nº 51.627, DE 1º DE MARÇO DE 2007.

Institui o Programa “*Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade*”

2 SÃO PAULO. RESOLUÇÃO SE Nº 86, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2007.

Institui, para o ano de 2008, o Programa “*Ler e Escrever*”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo.

3 SÃO PAULO. RESOLUÇÃO SE Nº 91, DE 8 DE DEZEMBRO DE 2008.

Dispõe sobre a constituição de equipe de gestão institucional para ampliação e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, no âmbito do *Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade*.

4 SÃO PAULO. RESOLUÇÃO SE Nº 96, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2008.

Estende o Programa “*Ler e Escrever*” para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior