UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO – UNICID
Programa de Mestrado em Educação

Sonia Maria Brancaglioni

Formação Continuada de Professores: o olhar dos Assistentes Técnicos
Pedagógicos sobre os programas de Formação Continuada propostos pela
Secretaria de Estado de Educação no período 2002/2006

Mestrado em Educação

SÃO PAULO
2010

**UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO
UNICID**

Sonia Maria Brancaglioni

**Formação Continuada de Professores: o olhar dos Assistentes Técnicos
Pedagógicos sobre os programas de Formação Continuada propostos pela
Secretaria de Estado de Educação no período 2002/2006**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação junto à Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, sob orientação do prof. Dr. Júlio Gomes de Almeida

**SÃO PAULO
2010**

Autorizo, para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

COMISSÃO JULGADORA

Profº Dr. Julio Gomes Almeida

Profº Dr.Potyguara Acácio Pereira

Profª Dra. Lourdes de F. Pacholetto Possani

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Frederico e Isaura, que mesmo sem entender a importância de meus estudos se encheram de orgulho por minhas vitórias.

A minhas filhas Priscila e Carolina que apoiaram minhas decisões e foram sempre um porto seguro em minhas constantes buscas por um crescimento intelectual

A meu mestre budista Dr. Daisaku Ikeda, que orienta, diariamente, minha vida com uma filosofia de esperança a qual me impulsiona à frente para jamais ser derrotada pelas circunstâncias da vida

A meus amigos que muitas vezes com suas cobranças, mesmo sem saber, me deram suporte técnico, força e determinação.

EPÍGRAFE

“ Seguro assento na coluna firme
Dos versos em que fico.
O criador interno movimento
Por quem fui autor deles
Passa, e eu sobrevivo, já não quem
Escreveu o que fez.
Chegada a hora, passarei também
E os versos, que não sentem
Serão a única restança posta
Nos capitéis do tempo.

A obra imortal excede o autor da obra;
E é menos dono dela
Quem a fez do que o tempo em que perdura.
Morremos a obra viva.
Assim os deuses esta nossa regem
Mortal e imortal vida;
Assim o Fado faz que eles a rejam.
Mas se assim é, é assim.
Aquele agudo interno movimento,
Por quem fui autor deles
Primeiro passa, e eu, outro já do que era,
Póstumo substituo-me.
Chegada a hora, também serei menos
Que os versos permanentes.
E papel, ou papiro escrito e morto
Tem mais vida que a mente. “

(Fernando Pessoa)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NAS ÚLTIMAS DÉCADAS	17
2.1– Conceitos de Formação.....	19
2.2– A escola como espaço de formação.....	23
CAPÍTULO 2 – PROGRAMAS DE FORMAÇÃO	27
3.1– Rede do Saber.....	29
3.2– Ensino Médio em Rede	30
3.3– PROGRAMA LETRA E VIDA	34
3.4– EDUCAR NA DIVERSIDADE	37
3. CAPÍTULO 3 – PERCEPÇÃO DOS ASSISTENTES TÉCNICOS PEDAGÓGICOS SOBRE OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	
4.1- O Programa Ensino Médio em Rede.....	44
4.2- Aprendendo na escola	48
4.3- O programa e os formadores.....	51
4.4- A estrutura do programa.....	57
4.5- O programa e a escola	60
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
5. REFERÊNCIAS	68
6. ANEXOS	52

RESUMO

Buscou-se investigar a percepção dos Assistentes Técnicos Pedagógicos sobre a sua atuação no Programa de Formação Continuada proposto pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, no período de 2002-2006. O estudo apóia-se no referencial teórico sobre formação, entre outros, em Tardif (2002), Nóvoa (2002), Furlanetto (2003), Josso (2004) Schon (2004). Adotou-se uma abordagem qualitativa da pesquisa e como instrumento de coleta de dados a Análise Documental. Analisou-se textos legais que estabeleceram as diretrizes da organização e desenvolvimento do Programa de Formação. Além da análise documental dos textos legais recorreu-se a utilização da entrevista com os Assistentes Técnicos Pedagógicos que atuam na Diretoria de Ensino, na cidade de São Paulo. O estudo aponta para a reflexão sobre o lugar do Assistente Técnico Pedagógico no Programa de Formação Continuada, a partir da visão desses educadores sobre a atuação da própria prática. Este trabalho poderá contribuir para a reflexão da função de gestores, professores, pesquisadores sobre o tema de formação continuada, especialmente, sobre a realização do programa de formação continuada no sistema estadual de ensino na cidade de São Paulo.

Palavras chave: educação, formação continuada, programa de formação

ABSTRACT

With this work I tried to understand the point of view of the Technicians who worked on Pedagogical Training Program of the Ministry of Education, in the period 2002 to 2006, on this training program. Studying the point of view of these professionals on this program was a way to understand the place that I took while as a Teaching Assistant Technical Board of Education of the state system of education in São Paulo.

For this study, I adopted a qualitative approach and as an instrument to collect data to document analysis, done through a literature review on the issue of training in recent decades. In this sense I sought support in Tardif (2002) Nóvoa (2002) Furlaneto (2003) Josso (2004) Schon (2004) among others. I also analyzed documents and legal texts that guided the organization and development of courses that made up the training program studied.

Besides the document analysis resorted to reflection on my practice and experience of colleagues who, like me, also played this role in a Board of Education during the study period.

The development of the work contributed to the debate about the place that I occupied as a Technical Assistant in the Educational Program of Continuing Education as well as other educators who were involved in this process saw their performance.

Thus, I believe this work can constitute an important contribution to managers, teachers, researchers and people interested about teacher education generally and particularly in the state system of education, as it provides knowledge on these topics .

Key words: education, continuing education, training program

INTRODUÇÃO

O mundo é espetáculo, mas sobretudo convocação. E, como a consciência se constitui necessariamente, consciência do mundo, ela é, pois, simultânea e implicadamente, apresentação e elaboração do mundo.

Paulo Freire

O objetivo desta pesquisa foi compreender o olhar dos Assistentes Técnicos Pedagógicos que atuaram no Programa de Formação da Secretaria de Estado da Educação, no período de 2002 a 2006, sobre esse programa de formação. Com esse objetivo, além de recorrer à reflexão sobre a minha própria prática, busquei também, no depoimento de outros educadores que também atuaram no programa, as reflexões que fizeram sobre a própria experiência. Entender como esse profissional que desempenhou papel tão importante no programa de formação pareceu um indicador importante para avaliação do processo formativo desencadeado por meio desta iniciativa. Afinal como esse profissional entendeu sua função, será que ele acreditou no processo de multiplicação do conhecimento proposto pela Secretaria de Estado de Educação.

O meu interesse pelo tema decorre da necessidade de compreender a minha própria prática como Assistente Técnico Pedagógico em uma Diretoria de Ensino na Região Leste de São Paulo. Busquei ouvir outros educadores que, à época, desempenharam a mesma função no programa para, desta forma, tornar mais objetivo o processo de compreensão da minha atuação.

A formação de professores é um tema que vem assumindo grande

relevância e mobilizado setores importantes da sociedade, preocupados com a qualidade da educação oferecida a nossos jovens. Neste sentido a realização desta pesquisa, parece ter grande relevância pessoal e social. Pessoal na medida em que possibilitará melhor compreensão da minha própria prática e fornecerá pistas importantes para o seu aperfeiçoamento e social tendo em vista a possibilidade de disponibilização de conhecimento sobre a formação de professores o que poderá ajudar outros educadores e pessoas interessadas em compreender os processos formativos.

A qualidade da educação, sobretudo nos sistemas públicos de ensino, tem sido alvo de muitas críticas nas últimas décadas, como atesta a grande quantidade de teses, dissertações, artigos, livros etc. que vem sendo produzidos sobre o assunto. Atesta também essa importância do tema a constância com que o mesmo tem aparecido nas mídias impressa, falada, digitalizada etc. A situação se tornou mais grave a partir do momento em que a deficiência dos sistemas educacionais brasileiros passou a ser quantificada por meio das avaliações externas, como SARESP, SAEB e PISA.

O SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – implementado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em meados de 1990, vem, desde então, avaliando, no sistema de ensino paulista, o rendimento dos alunos de diferentes séries e períodos e os fatores que nele interferem. Trata-se de um processo sistemático, gradativo e contínuo, com aplicações anuais para os alunos da 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do ensino médio. A avaliação inclui provas de Leitura e Escrita e de Matemática e, desde 2008, alternadamente, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Este exame, que avalia os alunos matriculados no sistema estadual, mostra que estes alunos vem mostrando competências bem aquém daqueles esperados para o ano em que estão matriculados.

O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - implantado em 1990, é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, com o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 Unidades da Federação, aplicado, a cada dois anos, em uma

amostra probabilística representativa dos 26 Estados e do Distrito Federal, envolvendo aproximadamente 700 municípios, 3.000 escolas públicas e privadas, 25.000 professores, 3.000 diretores e 220.000 alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Este sistema de avaliação de desempenho dos alunos além de evidenciar que os jovens apresentam competências aquém do esperado para o ano em que estão matriculados, mostra também a disparidade entre o desempenho dos alunos da escola pública nas diferentes regiões do país.

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos – desenvolvida conjuntamente pelos países participantes da OCDE, aplicada a alunos de 15 anos, da 7ª. série em diante, a partir de 2006, em 56 países (membros da OCDE e países convidados), envolvendo, em cada país, entre 4.500 e 10.000 alunos, em Leitura, Matemática e Ciências, conhecimentos relevantes, habilidades necessárias à vida adulta, domínio dos procedimentos, compreensão dos conceitos e capacidade para responder a diferentes situações dentro de cada campo. Trata-se de um programa de avaliação que compara desempenho dos jovens de países diferentes e no qual o desempenho dos estudantes brasileiros or coloca entre os últimos.

Os resultados destas avaliações externas à escola, em percentuais, apontam a falta de competência das crianças e jovens, não apenas com relação à leitura e escrita, mas também para resolver exercícios simples de matemática, o que parece claro até para os observadores menos atentos. Embora seja questionado a utilização exclusiva de dados quantitativos para avaliar qualidade da educação, os dados levantados por meio destes programas e sistemas de avaliação vem orientando as políticas e programas educacionais nos sistemas educacionais brasileiros. A preocupação com os caminhos para melhorar a qualidade da educação tem se materializado na promulgação de leis e elaboração de normas que orientam as políticas de educação.

Afirmar simplesmente que as crianças não aprendem o que se espera que aprendam parece indicar que a escola ainda não aprendeu que está inserida em um contexto marcado pela complexidade das relações. Carl Rogers (1971)

proclamava a importância da liberdade para aprender em um contexto que a escola era o principal lugar onde a aprendizagem acontecia e por isso essa liberdade seria uma concessão da organização escolar. Hoje, com as múltiplas possibilidades de acesso a fontes do conhecimento, a liberdade de escolha daquilo que querem aprender é uma condição posta às crianças desde a mais tenra idade, independente da vontade da escola.

Neste contexto muitos pesquisadores vem apresentando a transformação da escola tanto no que diz respeito aos aspectos relacionados à gestão quanto àqueles relacionados às questões pedagógicas e curriculares como possibilidade de adequação da escola às exigências do milênio que se inicia marcado pela diversidade e tendo na desigualdade social o principal vetor de injustiça.

ao novo contexto social, político e econômico, marcado pela desigualdade social.

Em muitos casos a precariedade do sistema educacional, atestado pelo baixo desempenho dos jovens não apenas nas avaliações internas e externas é atribuída a deficiência na formação dos professores. Essa precariedade, contudo, não é verificada apenas por meio das avaliações aplicadas pelas unidades ou sistemas de ensino ela é constatada pelas famílias dos jovens que freqüentemente reclamam do desempenho dos filhos sempre que são chamados a mostrar competências básicas em leitura, escrita ou cálculo nas situações cotidianas,

Nas últimas décadas, autores como Furlanetto (2003) e Nóvoa (2002), Tardif (2002) Josso (2004), entre outros vem discutindo a necessidade de melhorar os processos formativos dos professores com destaque para a necessidade de constante aprimoramento, que pode ocorrer na formação continuada, em serviço, como cursos de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação, participação em simpósios, congressos ou por meio da reflexão sobre a própria prática a partir de temas cotidianos.

Essa preocupação, porém, não se restringe à formação daqueles que já se encontram no exercício da profissão. A preocupação com a melhoria dos processos formativos que se desenvolvem na formação inicial de professores também tem sido objeto de preocupação expressa sobretudo nas diretrizes que

tem orientado a organização dos cursos de formação de professores e gestores educacionais.

A questão da formação dos educadores também está presente nas leis e normas que nas últimas décadas vem orientando as políticas educacionais. A Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as normas dela decorrentes constituem exemplos desta situação.

A formação de professores na atualidade envolve questões complexas, como a contextualização e o trabalho interdisciplinar. Assim, oferecer um Programa de Formação Continuada não é garantia de que haja mudanças nos modos de pensar, sentir e agir das pessoas. Para que haja aprendizagem, é necessário haver desejo, disposição para aprender e, sobretudo, reconhecimento da necessidade de aprender. Neste sentido, além da oferta e da procura parece de extrema importância perceber em que medida elas se complementam ou se excluem. Hoje o professor atua num cenário em que muito se reivindica a transformação da escola no sentido de contextualização das atividades educacionais e do desenvolvimento do trabalho interdisciplinar.

Foi nesse cenário complexo que a função de Assistentes Técnicos Pedagógicos, foi criada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Nas Diretorias de Ensino, esses profissionais atuavam ora como formandos, ora como formadores, nos diversos cursos que compunham o Programa de Formação Continuada da Secretaria de Estado da Educação. Em muitas situações, exercendo a função de ATP, me senti incomodada pela necessidade de compreender que lugar ocupava nos processos formativos dos quais participava. Foi esse incômodo que me encaminhou para o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. Na universidade, o contato com os professores, com as disciplinas juntamente com as discussões com os colegas na sala de aula ou em eventos dos quais participei fortaleceu o meu desejo inicial de escolher como objeto de pesquisa o olhar dos Assistentes Técnicos Pedagógicos sobre o Programa de Formação desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação durante a gestão do secretário Gabriel Chalita. Percebi que somente com a pesquisa mais aprofundada, leituras diversas sobre o tema que

poderia compreender como os ATP viram essa proposta.

Para realização deste trabalho adotei uma abordagem qualitativa de pesquisa e como instrumento de coleta de dados a análise documental, feita por meio de uma revisão da literatura sobre a questão da formação nas últimas décadas e análise dos documentos e textos legais que orientaram a organização e desenvolvimento dos cursos que compuseram o Programa de Formação. Recorri também a reflexão sobre a minha prática e à experiência de colegas que, como eu, também exerceram essa função no Programa da Secretaria. O trabalho está organizado em três capítulos.

No primeiro, apresento um panorama sobre a formação de professores nas últimas décadas, buscando evidenciar a diversidade de concepções e de proposta que tem marcado os estudos desenvolvidos neste campo. Para isso procuro dialogar com teóricos como Novoa (2002) Tardif (2004) Josso (2004) Schon (2004) entre outros autores que também tem refletido sobre o tema.

No segundo capítulo, apresento o programa de formação continuada da Secretaria de Estado da Educação do estado de São Paulo, desenvolvido no período estudado, buscando situá-lo no contexto mais amplo das propostas de formação que vem sendo apresentadas. Apresentarei, neste capítulo, três subprogramas que compuseram o programa mais amplo.

No terceiro Capítulo, analisarei o “Ensino Médio em Rede” : a formação continuada um dos subprogramas desenvolvidos no período. Escolhi esse subprograma em função de ter atuado nele e também ser, entre os subprogramas, melhor estruturado. O Ensino Médio em Rede abrangeu a totalidade das escolas de Ensino Médio, mexeu com ferramentas tecnológicas que muitos ainda não sabiam usar e mexeu também com temas nunca antes trabalhado por tantos educadores dentro do sistema estadual. Para realizar essa análise recorri a minha experiência e ao depoimento de outro educador que também atuou no mesmo programa como Assistente Técnico Pedagógico e a análise de documentos e normas referentes ao subprograma.

O desenvolvimento do trabalho contribuiu para a reflexão sobre o lugar que

ocupi enquanto Assistente Técnico Pedagógico no Programa de Formação Continuada desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação no período estudado e para compreender como outros educadores que também estiveram envolvidos neste processo viram a sua atuação.

Acredito que este trabalho será uma contribuição importante para gestores, professores, pesquisadores e pessoas interessadas na questão formação de professores de maneira geral e, particularmente, no sistema estadual de ensino, na medida em que disponibiliza conhecimento sobre conhecimento sobre esse tema.

CAPITULO 1

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

1 - As políticas de formação

Neste capítulo apresento um panorama da formação de professores no Brasil e em outros contextos sociais com objetivo de pontuar algumas questões que se fizeram presentes nos estudos e pesquisas desenvolvidos neste campo de conhecimento nas ultimas décadas. Com isso pretendo situar o programa de formação desenvolvido no estado de São Paulo no contexto mais amplo dos movimentos em busca da transformação da escola. Essa contextualização parece importante na medida em que mostra esse movimento como resultado das pressões sociais com vistas à construção de uma escola mais aderente aos anseios sociais das comunidades onde ela está inserida e, com isso, ampliar o papel social da escola. Desta forma será possível identificar os diversos aspectos que estão envolvidos nos processos formativos. A identificação destes aspectos parece configurar-se como essencial para a melhoria destes processos por possibilitar o estabelecimento do foco em aspectos pertinentes a cada realidade.

Silva (1999) analisa as mudanças provocadas pela afirmação da democracia após a 2ª Guerra Mundial que como valor a ser buscado universalmente pelos governos e pelos povos, atingiu a escola, apresentando-se sob a forma de reivindicação do direito ao acesso, por todos os interessados, no ensino. A ampliação e diversificação da clientela atendida pela escola gerou novas

demandas para aqueles que exercem a docência sobretudo na educação básica.

As novas demandas postas à escola básica e aos que nela trabalham – democratização do acesso e da permanência dos alunos: democratização da gestão; reunificação do conhecimento; autonomia da unidade escolar e, mais recentemente a questão da qualidade da educação, gerou um movimento em torno da escola e seu papel social.

Esse movimento tem evidenciado a precariedade dos sistemas de ensino que, em muitos casos, é atribuída à formação insuficiente ou inadequada dos professores. A precariedade do sistema escolar tem ficado evidente nas dificuldades que os professores vem encontrando para intervir em situações concretas que enfrentam no cotidiano. Uma dessas situações é o desempenho insatisfatório das crianças após freqüentarem o sistema escolar por anos a fio. Por isso o encontro de alternativa vem se tornando também objeto de estudos e de investimento. Neste contexto a formação de professores vem sendo apresentada como uma possibilidade de alteração deste quadro, razão pela qual tornou-se um dos temas mais pesquisados no campo da educação, conforme evidencia a quantidade de estudos e pesquisas realizadas sobre esse tema.

Neste sentido compreender o sentido da palavra formação e as condições em que essa formação se realiza, entre outras questões, tem orientado muitos trabalhos no campo da educação bem como a elaboração de normas legais e políticas públicas de formação de professores com vistas a preparar estes profissionais para atender as demandas colocadas para eles. Ao discutir essas as políticas (Almeida,2010) assim se manifesta:

Essas políticas, no entanto, embora muitas vezes proclamem o interesse público como fonte inspiradora e orientadora geralmente materializam projetos de visibilidade e de interesse de grupos econômicos e nem sempre são pautados pelas demandas que estão postas para as escolas e seus educadores. Neste sentido coloca-se como necessária a discussões de algumas inquietações que estão presentes no dia a dia daqueles que atuam no chão da escola. Afinal até que ponto propostas como autonomia da escola, gestão democrática, abertura da escola, inclusão social, dentre outras, podem ser assumidas pela escola, considerando que nosso modelo dominante de escola tem larga tradição de atuação a serviço da dominação?

A citação acima introduz uma questão que parece ajudar a compreender alguns aspectos dos programas estudados: por que os muitos programas são encerrados mesmo quando estão dando certo?

A perspectiva de que os programas chegam e saem com o gestor da secretaria parece configurar-se como um fator de resistência aos programas e permite inferir que pode ser uma das explicações para o fato das oportunidades de formação, embora oferecidas em grande quantidade pouco interfiram nos modos de pensar, sentir e agir dos professores. Afinal, para que o educador vai aderir a um programa se este programa poderá ser mudado ou substituído a qualquer momento.

Na reflexão sobre o desfecho dos programas desenvolvidos na secretaria no período estudado é possível perceber essa situação: programas chegaram e saíram, em muitos casos, sem deixar marcas. Assim, neste estudo, a questão da continuidade das políticas emerge como uma questão que, embora não seja objeto deste trabalho, merece ser citada. Além da questão da continuidade, quando se fala em formação de professores, há outros aspectos a serem considerados tais como: conceitos de formação, o lugar onde essa formação acontece, como a formação acontece, profissionalização dos professores, os saberes e perspectivas que estão em jogo no processo e, sobretudo, que modelo de sociedade se pretende construir por meio da ação daqueles que estão sendo formados.

Pensando em problematizar estes aspectos relacionados aos processos formativos que vêm sendo discutidos no campo educacional, recorri a educadores e teóricos deste campo tais como: Nóvoa (1992), Josso (2004) Furlaneto (2003) Tardif (2002) Mizukami (1996),. Ferri (ano) A partir do estudo destes autores pretendo identificar elementos que caracterizem o cenário onde foram realizados os programas de formação oferecidos pela secretaria de estado da educação. Embora esteja ciente de que os autores escolhidos não dão conta de tudo que se tem pensado em termos de formação de professores certamente representam as principais das últimas décadas.

2 – O conceito de formação

O conceito de formação tem sido tema recorrente em estudos, pesquisas e mesmo dos cursos de formação. Apesar de tratar-se de um tema muito discutido a palavra formação tem sido entendida de modo diferente, não há uma definição que seja aceita por todos como a expressão correta. No estudo Pedagogia da Formação Ferry (2004) propõe uma reflexão sobre a noção de formação, partindo da constatação de que ao se referirem a esse tema há autores que consideram formação apenas os dispositivos de formação, que em sua opinião são as condições de formação, ou seja, os suportes da formação. Para tratar da formação docente, em sua opinião, é necessário considerar a formação inicial e a formação continuada.

Outro entendimento por ele identificado entre os estudiosos e interessados no tema sobre a noção de formação é considerá-la como a implementação de programas e conteúdos de aprendizagem. Neste sentido a formação é algo que vem de fora, que se recebe de outro como um objeto a ser consumido. Embora um programa de aprendizagem e um currículo sejam indispensáveis, não se pode dizer que eles constituem a formação. Assim, ensino e aprendizagem são diferentes de formação como podemos ver no trecho seguinte:

Formação é então completamente diferente de ensinar e aprender ou seja, ensinar e aprender podem entrar na formação, podem ser suporte da formação, porém a formação, sua dinâmica, este desenvolvimento pessoal que é a formação consiste em encontrar formas para exercer o ofício, uma profissão, um trabalho, por exemplo. (Ferry, 2004, p.54)

É possível perceber que os processos formativos podem ser desenvolvidos por meio de heteroformação, a auto formação e a ecoformação. Cada um desses conceitos, vincula-se mais fortemente a um modelo específico de formação. Entendida como heteroformação o conceito se vincula ao modelo tradicional de formação caracterizado por forte verticalidade na relação entre aquele que forma e aquele que é formado. Nesta perspectiva, segundo o autor, é possível dizer que o aluno recebe uma formação. Na citação seguinte Ferri apresenta este conceito:

Se diz que uma formação consiste na implementação de programas e conteúdos de aprendizagem. Por exemplo, se diz que em engenharia os alunos

recebem importante formação. Escutem bem esta frase: “recebem uma formação”. Isso nos remete a uma imagem de algo que se consome, que se recebe de fora, do exterior e que se digere mais ou menos bem... Então o que é formação? É algo que tem relação com a forma. Formar-se é adquirir uma forma. Uma forma para atuar, para refletir e aperfeiçoar esta forma. (Ferry, 2004 pg 53)

Nesta perspectiva a formação vem de fora do sujeito e tem como objetivo possibilitar que a pessoa adquira uma certa forma preestabelecida. Este modelo de formação também chamado por Freire (1996) de bancário é um modelo ainda presente nos processos formativos, cuja presença pode ser detectada nos cursos de formação desenvolvidos pela secretaria conforme será mostrado no próximo capítulo.

A discussão sobre os modelos de formação é importante quando se fala em formação de professores. Outro modelo de formação é aquele relacionado ao desenvolvimento da pessoa que busca o caminho para o alcance dos seus objetivos. Este modelo de formação pode ser chamado de autoformação, pois é o sujeito quem se forma, quem encontra sua forma:

Quando se fala de formação se fala de formação profissional, de colocar-se em condições para exercer práticas profissionais. Isto pressupõe, obviamente, muitas coisas: conhecimentos, habilidades, certa representação do trabalho a realizar, da profissão que vai exercer, o conceito do trabalho, a imagem do trabalho que irá desempenhar etc.. Esta dinâmica de formação, esta dinâmica de busca da melhor forma é um desenvolvimento pessoal que irá ser orientado conforme os objetivos de cada um busca e de acordo com sua posição... É importante ver a formação desta maneira: como a dinâmica de um desenvolvimento pessoal. (Ferry, 2004, p.54)

É importante perceber que apesar do sujeito formar a si mesmo, segundo o autor, ele não pode fazer isso sozinho, ele somente consegue proceder esta formação com a mediação do outro. Neste ponto ele trabalha com um terceiro conceito que é a eco formação, ou seja essa mediação é feita não somente pelo outro mas por toda a realidade que nos cerca:

Nenhuma destas duas fantasias corresponde à dinâmica formativa. Por um lado, um se forma a si mesmo, porém se forma somente por mediação. As mediações são variadas, diversas. Os formadores são mediadores humanos, são também as leituras, as circunstâncias, os acidentes da vida, as relações com os outros. Todas estas são mediações que possibilitam a formação, que orientam o desenvolvimento, a dinâmica do desenvolvimento em um sentido

positivo(Ferry, 2004, p. 55)

Continuando sua análise sobre os conceitos de formação o autor destaca três condições para que aconteça este desenvolvimento de formação, segundo ele são: condições de lugar, de tempo e de relações com a realidade. Ou seja :

Trabalhar sobre si mesmo somente pode ser feito nos lugares previstos para tal propósito. Se uma pessoa está fazendo um trabalho profissional, ela trabalha para os outros; o professor da classe trabalha para os aluno(Ferry, 2004, p. 55)

Para ele se o professor está trabalhando ele não está se formando não é possível fazer as duas coisas ao mesmo tempo, por isso se faz necessária a definição de um tempo e de um lugar específico para a formação.

Refletir é ao mesmo tempo pensar e compreender e é nesse momento que acontece a formação. Então só há formação quando a pessoa pode ter um tempo e um espaço para este trabalho sobre si mesmo. (Ferry,2004, pg 56)

Para que ocorra a formação é preciso que o professor tenha um tempo e um espaço para que possa refletir e agir sobre a sua prática. E esse exercício requer um certo distanciamento da realidade, como mostra o trecho seguinte.

O terceiro aspecto da formação é a relação com a realidade, é uma distância que se estabelece com a realidade. A pessoa se desprende da realidade para representá-la. Representar quer dizer apresentar novamente a realidade. Porém em um espaço e tempo da formação a pessoa sai fora desta realidade e trabalha com uma figura que a representa. Quando se está em uma ação de formação se trabalha com representações não se trabalha com a realidade.(Ferry, 2004,p.56)

Para concluir sua análise sobre os conceitos de formação, Ferry coloca que tudo isso que se analisou é muito óbvio na formação inicial, mas que também é verdadeira para a formação continuada. Ela se dá quase que exclusivamente com ações em tempos e lugares retirados da realidade profissional. Embora o sujeito não é formado, forme a si próprio, ele não se forma sozinho e para que isso ocorra ele precisa estar em contato com o outro, estar em contato com a sociedade que faz parte do seu universo. O professor em formação continuada precisando do distanciamento da realidade e, ao mesmo tempo, também da representação desta mesma realidade, Ferry aponta para uma solução nesse impasse, ele propõe os dispositivos de alternância.

A palavra alternância tem dois sentidos: na formação inicial e na formação

contínua. Durante a formação inicial a formação é num centro de formação de professores pois não se está em um campo profissional. Quando está fazendo estágio a pessoa se confronta com a realidade profissional mas logo volta para o espaço de formação. Na formação continua é o contrário. A pessoa está no exercício profissional e sai para o centro de formação para aperfeiçoamento, espaço de transição, que é o tempo e o lugar da formação. (Ferry, 2004,p.57-58)

Segundo Ferry se houvesse uma dinâmica entre os dois lugares de formação, a alternância daria bons resultados.

O estágio na sala de aula que os alunos docentes tem que fazer não tem valor formativo salvo se, quando retornasse à Universidade ele retomasse a experiência para descrevê-la, analisá-la, e trazê-la para basear a sua formação,(Ferry,2004,p.58)

Durante muito tempo acreditou-se que a formação do professor acontecia apenas nos cursos de formação inicial em nível superior por meio das licenciaturas ou em nível médio por meio dos cursos de magistério. Assim a escola onde iriam exercer a docência era entendida apenas como lugar onde iria aplicar os conhecimentos recebidos. O fato de o professor trabalhar a vida inteira transmitindo apenas aquilo que aprendeu durante a formação inicial era freqüentemente tomado como indicador de excelência da escola que o formara.

Hoje já não é tão comum pensar-se desta forma. Parece haver um consenso entre as pessoas que atuam no campo educacional no sentido de que a formação inicial não é suficiente para o exercício profissional em qualquer área e, sobretudo, na área educacional.

Para uns a necessidade de complementação é uma decorrência da deficiência dos cursos de formação inicial, para outros essa complementação decorre da necessidade de atualização diante das mudanças constantes e há ainda aqueles que consideram que a formação continuada constitui elemento fundamental na redefinição do papel do professor e da instituição escolar.

2 – A escola como espaço de formação

A formação de professores tem sido vista por muitos teóricos como instrumento da transformação da escola. Essa transformação é apontada como

necessária para que a organização escolar possa oferecer à sociedade respostas adequadas às suas necessidades de formação. O contexto da globalização, marcada pela alta competitividade e pela incerteza diante do futuro pede uma escola capaz de colocar-se em sintonia com o tempo e lugar onde está inserida. A escola não pode permanecer alheia aos grandes avanços científicos e tecnológicos e às necessidades sociais, políticas e econômicas delas decorrentes.

Hoje as tecnologias da informação questionam a eficiência da principal especialidade dos modelos tradicionais de formação: a transmissão de conhecimento. O conhecimento encontra-se disponível em diferentes lugares muitos deles com recursos e meios de acessibilidade mais atrativos e eficientes que a escola. Tal situação exige da escola uma redefinição de papel. Para Dowbor (2010) a escola pode ter papel importante neste contexto na medida em que assume a gestão do conhecimento que adentra seus muros continuamente por meio de portadores cujo controle é impossível.

Pode contribuir para essa transformação da escola o movimento que vem se verificando nas diversas sociedades: vê-se no mundo desenvolvido ou em desenvolvimento a promoção de reformas educacionais com vistas à formulação e implementação de propostas inovadoras pela escola e para a escola. Muitos autores defendem uma reinvenção desta instituição, como vemos no trecho seguinte de Novoa (2005):

A “refundação da escola” tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. Essa profissão representou, no passado, um dos lugares onde a idéia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletir sobre sua profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão (Antônio Nóvoa, ano: 1997).

Um ponto básico que esse autor coloca em discussão é o lugar onde acontece a formação. A unidade escolar, na perspectiva de Novoa (2005) torna-se um espaço privilegiado de formação dos professores e, ao mesmo tempo, é

redefinida a partir dos processos formativos que se estabelecem no seu cotidiano. Antes entendida como um lugar onde o professor ia apenas transmitir os conteúdos que havia aprendido, a escola passa a ser um lugar no qual o professor também aprende. Esta situação muda o professor e também a escola que deixam de ser consumidores passivos de conhecimento e passam a ser também produtores de conhecimento. Nóvoa (2005) parece ter razão ao afirmar que “*o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente*”.

A citação permite entender que a escola pode configurar-se como lugar de formação e que o conteúdo desta formação deve nascer das necessidades dos professores. Almeida(2005) questiona o modelo de formação que vem de fora, feitas nos gabinetes ou nas academias e imposta aos professores que atuam no cotidiano da escola. Para ele “um programa pensado longe da realidade dos professores desvinculados de seus sonhos nem sempre atende à singularidade de seu processo de formação, neste sentido considera:

A formação de cada um é um processo singular, rico em detalhes, nem sempre perceptíveis à primeira vista. Cada um tem sua história, cheia de encontros e desencontros, de limites e possibilidades, que precisa ser levada em conta. Não levar em conta o processo de cada um pode ser uma das razões que dificultam o envolvimento dos educadores com os programas oficiais de formação (Almeida, 2005: p. 76).

Esse autor atribui ao fato de muitos programas virem sendo pensado fora da escola a razão para o muito que se fala e escreve sobre a formação dos professores ter pouca interferência em seus modos de pensar, sentir e agir.

Por isso a formação de professores é um tema complexo que têm sido motivo de diversos questionamentos nas últimas décadas. Esses questionamentos tem contribuído para mudanças significativas sendo a principal delas o deslocamento das propostas de formação de um modelo que considera o professor mero técnico, pronto para transmissão de conhecimentos elaborados longe da escola, para uma visão que reconhece o professor como sujeito capaz de produzir conhecimento.

Esta nova forma de ver o professor e sua formação considera-o portador de um conhecimento plural composto por diferentes saberes adquiridos em diferentes

circunstâncias da vida como nos mostra as reflexões de Tardif. Dentre esses saberes vale destacar os saberes oriundo da experiência e que precisa ser considerado, pois é a partir dele que em muitos casos o professor se define. Considerar os saberes da experiência na formação do professor permite perceber que sua formação não é adquirida apenas nas instituições de formação; o local de trabalho é também um lugar privilegiado para sua formação na medida em que é o lugar onde se coloca como pessoa e profissional. A valorização destes saberes torna o espaço escolar mais que um espaço de formação, um espaço de vida.

Nestas condições o trabalho dos professores é sustentado por um processo formativo que considera o seu espaço de atuação como um espaço de formação e supõe um entendimento das políticas educacionais como uma realidade que privilegia a todo um sistema, no qual se valorizam conhecimentos, capacidades, atitudes, níveis de adequação de intenções, todos expressos num conjunto de relações interpessoais e institucionais que determinam o exercício adequado da profissão.

CAPÍTULO 2

PROGRAMA DE FORMAÇÃO

No capítulo anterior busquei apresentar de forma breve um panorama da formação de professores nas últimas décadas, colocando em evidência algumas tendências que orientaram estudos, pesquisas e mesmo a elaboração de políticas públicas de formação em diversas sociedades. Com isso pretendi desenhar o cenário onde foi desenvolvido o programa de formação da Secretaria de Estado de Educação no período estudado e que escolhi como objeto de estudo desta pesquisa.

Para realização desta descrição recorri aos documentos oficiais sobre o programa, a relatos de educadores que atuaram no programa de formação e, sobretudo à reflexão sobre a minha própria prática uma vez que no período exerci a função de Assistente Técnico Pedagógico em uma Diretoria de Ensino onde tive como responsabilidade acompanhar um dos subprogramas que compuseram o programa mais amplo.

Neste início de século 21, permeado por revoluções tecnológicas e comportamentais, muito se tem discutido sobre a defasagem entre as demandas sociais em termos de conhecimento e aquilo que a escola vem oferecendo em termos de respostas a elas. Essa defasagem tem apontado para a questão da formação dos professores tanto no que diz respeito à formação inicial quanto à formação continuada. Essa situação tem gerado reformas nos cursos de graduação e a opção de muitas instituições e sistemas de ensino pela criação de

cursos de formação continuada para seus profissionais ou a inclusão na jornada de trabalho de horário destinado à formação em serviço, como é o caso das HTPC na rede estadual. Embora muitos educadores considerem que a quantidade de horas destinadas a esse trabalho seja insuficiente, vale destacar que o fato delas existirem significa o reconhecimento de que são necessárias.

O exame dos documentos que tratam da formação mostra um certo consenso entre pesquisadores, estudiosos, gestores e interessados na melhoria da qualidade social da educação em torno da idéia segundo a qual os professores necessitam conhecer e adotar metodologias mais interessantes e eficazes para com isso aprimorarem sua prática de aula. Além disso, o estudo aponta também a necessidade dos professores melhorarem os conhecimentos disciplinares e, sobretudo a sua relação com eles. O cenário atual pede professores com visão ampliada da realidade e com capacidade para relacionar os conhecimentos específicos de sua disciplina com os conhecimentos de outras disciplinas buscando assim uma atitude interdisciplinar na sala de aula. Neste sentido o trabalho do professor não se faz sem referências aos valores e conceitos trabalhados por meio de diálogo, de debates e de reflexões que tornem a sala de aula um espaço onde se desenvolvem atividades dinâmicas e criativas. Ao referir-se ao ato de ensinar, no cenário atual, Melo (2000) assim se manifesta:

Ensinar é uma atividade relacional: para coexistir, comunicar, trabalhar com os outros, é necessário enfrentar diferenças e o conflito. Acolher e respeitar a diversidade e tirar proveito dela para melhorar sua prática, aprender a conviver com a resistência, (...) fazem parte da aprendizagem necessária para ser professor. Mas ensinar é também uma (...) atividade altamente determinada por fatores que escapam ao controle de quem ensina. O projeto educativo e a ação cotidiana, a intenção e o resultado na sala de aula, na escola, no sistema e na política educacional sempre guardarão alguma distância, maior ou menor. Ensinar, portanto, exige aprender a se inquietar e a se indignar com o fracasso sem deixar se destruir por ele. (Melo, G.N., 2000)

A citação acima mostra o lado fascinante e ao mesmo tempo desafiador dos processos formativos, tanto no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem das crianças – tarefa inerente ao trabalho da escola básica – quanto no que diz respeito à aprendizagem dos adultos – tarefa dos cursos de formação continuada – como aqueles que compuseram o Programa de Formação Continuada proposto

para os professores da Rede Pública Estadual utilizando a Rede do Saber como uma das ferramentas para a viabilização da formação.

1- Rede do Saber

O programa Rede do Saber foi um programa do governo do Estado de São Paulo concebido com o propósito de promover a formação continuada em serviço dos professores da rede pública estadual. Era composto inicialmente, por cerca de 2 mil computadores interligando em uma rede com 100 salas de videoconferência, com capacidade para 40 pessoas cada uma, 100 laboratórios, instalados em 89 localidades espalhadas estrategicamente pelo Estado, que constituíam os pólos de formação, totalmente integrados em uma rede interativa. Esta é a dimensão da Rede do Saber, parte da IntraGov - rede de comunicação local que opera sob as mesmas normas e oferece os mesmos serviços da Internet - concebida para enfrentar o gigantismo da rede pública de escolas estaduais. Afinal, a rede da SEE abriga 5.688.586 estudantes (52,6%), atendidos em 5.949 estabelecimentos de ensino e 68.118 salas de aula, com um quadro de 183.382 docentes.

A despeito de toda essa amplitude, a utilização da Rede do Saber foi formulada para expandir e acelerar as atividades de formação em serviço de todos os quadros da SEE, garantindo o acompanhamento da execução com um custo significativamente menor do que se fosse utilizada a indicação de cursos em uso na época, em centros especializados. Somada às ações locais e descentralizadas já existentes, a Rede do Saber permitiu difundir em larga escala as ações de formação continuada da SEE viabilizando o trabalho de acompanhamento das ações descentralizadas, favorecendo a integração entre as diferentes instâncias e a construção de um sistema compartilhável pelo conjunto da rede pública estadual de educação.

Com uma rede tão vasta e uma necessidade de capacitação muito grande a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo usou a Rede do Saber para atender a um número maior de professores envolvidos em um número também muito grande de projetos e programas educativos que fizeram parte do Programa de Formação Continuada para professores , no período 2002/2006, buscando a melhoria da “qualidade na educação”.

Embora o referido programa tenha sido composto por uma quantidade grande de projetos, cursos e programas escolhi três deles para comentar, buscando com isso delinear o que foi o programa e, sobretudo, captar o olhar dos Assistentes Técnicos Pedagógico sobre os processos formativos desencadeados no período estudado. Os subprogramas escolhidos foram: Ensino Médio em Rede, Letra e Vida e Educar na Diversidade. Escolhi estes subprogramas por considerá-los os mais importantes dentre aqueles que compuseram o programa mais amplo.

2 – Ensino Médio em Rede

O Ensino Médio vive uma crise relativa à falta de clareza quanto à sua especificidade à qual se juntam outros desafios presentes em outras modalidades de ensino relacionados ao modelo de escola dominante em nossa sociedade tais como: fragmentação do conhecimento, currículo descontextualizado, falta de preparo dos profissionais que atuam na educação, inexistência ou descontinuidade das políticas públicas de educação, a ampliação do acesso à escola, entre outros. O trecho seguinte apresenta, ainda que brevemente, a complexidade do tema:

Os jovens que se escolarizam não só são mais numerosos: são também diferentes. A escola passou a atender aqueles que antes eram excluídos, e, além disso, as mudanças ocorridas no modo de produção, na estrutura social e familiar e nas instâncias de produção e difusão de significados afetaram profundamente os processos de construção de subjetividades. “O poder do sistema educativo para formar pessoas hoje é mais relativo e interligado do que nunca. Suas capacidades se medem no sistema de relações que mantêm com a família e com outras instâncias que produzem e impõem significações, em especial os meios de comunicação de massa e o consumo.” (Tedesco, J.C., 1995- p.2)

Como vemos o Ensino Médio é uma etapa importante da Educação Básica pois trata-se de um período de aprendizado riquíssimo, justamente porque ocorre numa fase da vida em que os estudantes vivenciam experiências determinantes para seu amadurecimento emocional e intelectual. A escola, portanto, precisa estar preparada para oferecer aos jovens um ensino instigante e dinâmico, um aprendizado capaz de aguçar a curiosidade, a criatividade, a capacidade de aprimorar talentos, descobrir habilidades e competências e edificar, por fim, a sua plena cidadania.

Por entender a complexidade do ofício de professor neste nível de ensino, a Secretaria de Estado da Educação tem criado cursos de capacitação e diversos outros mecanismos que visam auxiliar os educadores em seu trabalho que é o de formar cidadãos, não somente para o mercado de trabalho, mas para os desafios da vida. Um destes cursos foi justamente o Ensino Médio em Rede, um programa de formação continuada para professores do Ensino Médio. Este curso envolveu cerca de 3 mil escolas, da Rede Pública Estadual, em 2004 e seus milhares educadores. O programa pretendeu lançar luzes sobre as especialidades do currículo do Ensino Médio, propiciando aos professores subsídios necessários a uma análise realista da proposta pedagógica da escola onde lecionam, bem como a avaliação das ações educativas desenvolvidas em sala de aula. Pretendeu também estabelecer uma discussão voltada às melhores formas de desenvolver a proficiência da leitura e da redação. Lembremos que a aquisição e o aprimoramento constantes dessas habilidades favorecem uma visão de mundo mais crítica e um conhecimento mais qualitativo.

O programa contou com o financiamento do PROMED por meio de convênio firmado entre a Secretaria de Estado da Educação (SEE), o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e teve a gestão da Fundação Vanzolini. Para realização do curso a secretaria contou também com o uso dos ambientes de aprendizagem e os recursos virtuais da REDE DO SABER - teleconferências, videoconferências e ferramentas Web, como

explicado acima, além de materiais de apoio especialmente desenvolvidos para o programa como impressos e softwares.

Este programa foi elaborado para que cada aluno, apesar de trazer consigo muitas dificuldades, fosse trabalhado por seu professor de uma forma diferenciada com vistas à obtenção de sucesso em suas atividades. O Programa foi desenvolvido em duas fases, a primeira entre 2004 e 2005 que teve o seu conteúdo voltado para a contextualização da proposta de formação e para a discussão das múltiplas representações dos atores envolvidos na prática educativa. A segunda fase do programa, desenvolvida em 2006, deu ênfase para o desenvolvimento curricular no Ensino Médio das áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O programa consistia de Videoconferências com especialistas por meio das quais eram formados os Assistentes Técnicos Pedagógicos e os Supervisores de Ensino. Estes por sua vez, reproduziam o aprendido para os professores coordenadores, utilizando os materiais de apoio fornecidos pelo programa também por meio de videoconferência, quando era proposto trabalho reflexivo a partir de atividades práticas.

A partir deste trabalho reflexivo e das discussões, o grupo de ATPs, Supervisores e professores coordenadores, montavam grupos de trabalho, oficinas e preparavam o material para ser trabalhado com os professores na escola durante as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, que correspondia a duas horas semanais. O HTPC na unidade escolar era orientado pelo professor coordenador, que reproduzia o que aprendera e propunha os exercícios reflexivos que eram compostos de leitura de textos, análise de gráficos, de documentos oficiais, assistir vídeos de especialistas e montagem de respostas baseadas na realidade da sua escola. As respostas eram postadas em um ambiente de rede denominado Prometeus, de onde poderiam ser avaliados pelos Assistentes Técnicos Pedagógicos e supervisores mediadores e pelo grupo de especialistas

que eram mestres e/ou doutores de diversas áreas, contratados pela secretaria para mediar o conhecimento entre os mediadores das diretorias de ensino e os professores coordenadores.

Os professores deveriam realizar a maioria das atividades do Programa durante os seus horários de encontro pedagógico e aplicar, algumas atividades, na própria sala de aula, sob a orientação dos professores coordenadores. Os professores coordenadores e os assistentes técnico-pedagógicos desenvolveriam suas atividades em seus horários de trabalho, nas Diretorias de Ensino, nas unidades escolares e nos ambientes da Rede do Saber, sob a orientação da coordenação do Programa.

O curso era organizado em focos de estudos, por exemplo: Tema 1 – A formação do professor coordenador ou do professor, no programa Ensino Médio em Rede ; Tema 2- Professores e alunos: um encontro possível e necessário; Tema 3- O currículo na escola média e Tema 4- O projeto político-pedagógico da escola e o planejamento escolar. O material foi especialmente elaborado para os participantes e consistia de “Vivências Formativas e Educadoras”, específicas para cada foco de estudo e continha diferentes modalidades de atividades para os diferentes educadores: teleconferências, videoconferências, atividades pela Internet e Intranet, atividades presenciais e oficinas de leitura e escrita. Essas oficinas formavam a espinha dorsal do programa de formação já que, leitura e escrita eram apontadas como competências vitais para o aluno ter sucesso em todas as áreas do conhecimento, não só no momento presente, mas ao longo de sua vida.

Como foi dito anteriormente, o programa foi desenvolvido em duas fases, a primeira entre 2004 e 2005 que teve o seu conteúdo voltado para a contextualização da proposta de formação do professor e para a discussão das múltiplas representações dos atores envolvidos na prática educativa. A segunda fase do Programa, desenvolvida em 2006, deu ênfase para o desenvolvimento curricular no Ensino Médio das áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;

Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Neste segundo módulo do programa, além do professor coordenador, foram inscritos professores representantes de cada área do conhecimento. A sua participação no curso era de uma capacitação presencial de 4h por mês, em seu horário de trabalhos, e na escola, durante 1 HTPC no mês ser o multiplicador do que foi aprendido, propunha as discussões com seus pares o que facilitava o trabalho do professor coordenador, uma vez que as atividades propostas eram por área do conhecimento. O professor representante era certificado pela participação no curso por 40hs, o professor coordenador por 80 hs e os mediadores por 200 hs em cada módulo. O objetivo do curso era introduzir primeiro novas mídias na formação do professor e segundo, adotar uma metodologia diferenciada, uma metodologia baseada principalmente na interdisciplinaridade com vistas a incentivar o protagonismo dos professores e dos jovens. Desta forma a construção das competências e habilidades se daria a partir das discussões dos temas próprios de cada uma das áreas do conhecimento e das disciplinas, envolvendo principalmente as competências leitora e escritora.

No segundo módulo, as atividades eram diferenciadas, implicavam mais em uma atuação na sala de aula o que ensejou a emergência de situações que começaram a mostrar os limites da formação com base na multiplicação. Cada vez que o conteúdo passa por um agente para chegar no outro ele perde um pouco do seu brilho. O retorno neste segundo módulo foi muito aquém do que se esperava.

No próximo capítulo, conforme anunciado, retomarei este programa para uma análise mais detalhada com vistas a observar o olhar dos Assistentes Técnicos Pedagógico para o programa de formação.

3 – Letra e Vida

Há hoje uma preocupação dos pesquisadores e profissionais de educação

com relação às crianças que, após anos na escola, não conseguem avançar no processo de alfabetização, o que materializa a distorção de fluxo que, em muitos casos, implica em estigma para as crianças e prejuízos para os sistemas. O preparo dos professores para promoverem o avanço das crianças que chegam à escola e mesmo daquelas que já estão inseridas no sistema no que diz respeito ao desenvolvimento das competências leitora e escritora vem sendo objeto de diversas ações. Uma das ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação com vistas a encontrar uma saída nesta situação foi a implantação do programa Letra e Vida, que formava professores para atuarem no processo de alfabetização.

O desenvolvimento das competências leitora e escritora das crianças que freqüentam o sistema estadual de ensino tem sido um dos indicadores importantes para avaliar a melhoria da qualidade de educação. O programa Letra e Vida teve objetivo de preparar os professores para melhorar o desempenho das crianças sobretudo nestes aspectos.

Inicialmente o programa foi destinado aos professores que ensinavam a ler e escrever no Ensino Fundamental e tinham como objetivos principais melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativa quanto qualitativamente, contribuir para uma mudança de paradigma quanto à metodologia de formação dos professores e ampliar o universo cultural de educadores para que formassem a base do sistema estadual de educação com quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores. Posteriormente o programa foi ampliado para outros profissionais interessados em aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino da leitura e da escrita. Com isso, buscou-se contribuir para que tanto as diretorias de ensino, quanto as unidades escolares se sentissem responsáveis pela aprendizagem de todos os seus alunos.

Nos dois primeiros anos cerca de 20 mil professores de todo o Estado – o que equivale a 50% do corpo docente de 1ª a 4ª série - participaram da capacitação com duração de 180 horas/aula divididas em três Módulos. As atividades que compuseram o curso foram baseadas na teoria construtivista de

ensino e aprendizagem e no desenvolvimento desses conhecimentos em sala de aula bem como na reflexão sobre essa práxis. O programa foi idealizado para capacitar, em diferentes etapas, aproximadamente 46 mil educadores, por meio de ações presenciais e videoconferências, estudos das teorias e atividades práticas. Os investimentos no Letra e Vida chegaram a R\$ 12 milhões e, com isso, 700 mil alunos foram beneficiado, até 2006. Para falar dos resultados deste programa recorro à fala de uma das professoras participantes:

“Em nossa Diretoria, dos quarenta por cento dos alunos que ao final da primeira série, não liam e nem escreviam convencionalmente em 2003 (ano do início do programa), hoje, após quatro anos de programa e acompanhamento sistemático do trabalho dos professores, temos ainda cerca de oito a dez por cento de alunos nessa situação (uma redução acentuada e benéfica). O objetivo central é que todos os alunos estejam alfabetizados ao final da 1ª série. E o trabalho continua (P, professora participante do programa).

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, CENP, da Secretaria da Educação, que estava responsável pela coordenação dos trabalhos iniciou os encontros de capacitação no início de julho de 2003, quando ATPs de 13 Diretorias de Ensino, distribuídas em 4 núcleos receberam as orientações específicas sobre a Fase 1 e, à partir dela, tornaram-se formadores. Terminados esses encontros, todas as Diretorias de Ensino da Capital e Grande São Paulo já haviam participado e a equipe da CENP deu continuidade ao Projeto iniciando as capacitações para as Diretorias Regionais de Ensino do Interior.

Os encontros possibilitavam o aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento de competências para alfabetizar, no âmbito da formação continuada dos professores. Além disso, a capacitação previa oferecer aos futuros coordenadores um modelo de formação de qualidade no uso da escrita e da leitura além de discutir as concepções de alfabetização. No trecho seguinte a Assistente Técnica Pedagógica, reconhece mudança na concepção de alfabetização na escola a atribui ao programa esta mudança:

Eu vou te dizer porque aí entre o objetivo da secretaria: até o final da 1ª série todas as crianças estarem alfabetizadas, não, alfabetizadas. Ele começa a reconhecer que o som representa a fala, ela consegue escrever algumas palavras, aí ela está alfabetizada mesmo que ela tenha erros ortográficos, mas ela está alfabetizada. O que acontece? Os professores de 1ª e 2ª séries hoje eles conseguem visualizar isso (diferença entre alfabetizado e alfabetizado) porque existe uma formação continuada dentro da escola de seis horas por semana. E é bastante. (lara, ATP que acompanhou o programa).

O curso contou com grande participação de educadores do estado e do interior. Na cidade de Marília, por exemplo, foram cerca de trezentos e setenta e nove (379) cursistas atendidos desde o início, em 2003. Em sua maioria professores alfabetizadores das séries iniciais (1ª e 2ª séries) e 3ª e 4ª séries (Ciclo I –Ensino Fundamental). Também puderam participar do curso alguns supervisores, diretores, Professores Coordenadores de Oficina Pedagógica (PCOP) e professores coordenadores de Ciclo I. Na capital o Programa Letra e Vida foi substituído, desde 2008, pelo Programa Ler e Escrever em andamento até o momento.

Observando o percurso do programa verificamos que aconteceu com ele o que vem acontecendo com todos os programas que são propostos para a rede: deu lugar a outro programa. Muitas vezes nem chega a ser outro programa, às vezes é o mesmo, com alteração do nome ou pequenos detalhes como nos mostra a fala seguinte:

O Programa Letra e Vida começou em 2003, estamos em 2009 e o Letra e Vida terminou em 2007 o que deu margens para entrar outro programa, o ler e escrever mediante a proposta do ciclo I. É o Letra e Vida acrescido de alguma coisa, como por exemplo o acompanhamento. Hoje se discute mais atividades, hoje é mais procedimental, o letra e vida era mais estudo, era fundamento teórico (lara, ATP que acompanhou o projeto).

Nesta fala é importante destacar a falta de continuidade dos programas que tem se constituído em marca dos programas de formação. A reflexão sobre essa situação fez emergir uma pergunta que fica para reflexão: em que medida a perspectiva de que o programa será extinto ou modificado sem uma avaliação consistente constitui uma dificuldade para os educadores se envolverem com as propostas da Secretaria?

4 – Educar na Diversidade

Uma das grandes dificuldades que a escola vem enfrentando é encontrar meios de garantir o atendimento às crianças com necessidades especiais. A noção de atendimento das crianças com necessidades especiais como problema das famílias e das instituições especializadas, que durante muito tempo orientava a vida das pessoas com deficiência, vem sendo questionada desde meados do século XX tendo na declaração de Salamanca (ano) um dos marcos importantes

deste questionamento, como evidencia o trecho seguinte:

O foco central da “ Declaração de Salamanca” é o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo-se a necessidade e urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais. O texto reafirma o direito de todas as pessoas à educação, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e renova o empenho da comunidade mundial, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, de garantir esse direito a todos, independentemente de diferenças particulares.(Declaração de Salamanca – 1994)

O direito de todos à educação proclamado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, em Jontiem, e confirmado pela Declaração de Salamanca e outros eventos mundiais que trataram do tema, tem orientado a elaboração de Leis e e políticas públicas de educação. Neste contexto a Secretaria de Estado da Educação criou o Programa de Inclusão, trabalhando com as diferenças para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade. Ele visava promover a formação e ou capacitação para os professores das classes comuns, sem uma formação inicial que o capacitasse para atender crianças com necessidades especiais e também para atender aos professores que já trabalhavam com classes de educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos. Este programa atendia às exigências nos acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário nos quais se proclama que *a educação deve estar voltada para compensar a desigualdade, mas não a diferença..a escola está a serviço do ser humano... tendo a educação uma função cívica e de libertação do ser humano.*(Declaração de Havana 2002)

Estes acordos proclamam que o atendimento do aluno com necessidades especiais tem que ser preferencialmente no ensino regular. Além disso, considera o direito do aluno com necessidades especiais à adaptação do prédio escolar para garantir a acessibilidade, do currículo para garantir acesso a aprendizagem de acordo com suas capacidades e da metodologia, que deve promover atividades

em linguagens adequadas às necessidades. Estes acordos também preconizam a garantia de organização dos tempos e espaços da escola de modo a atender as necessidades de convivência e aprendizagens das crianças com necessidades especiais. Isso significa que inclusão é mais que colocar a criança dentro da escola, é necessário criar condições para que ela seja parte do ambiente. Quando consideramos a maneira como a criança com necessidades especiais chega a escola e a maneira como ela é tratada vemos que o sistema público estadual ainda está bem distante do que preconizam os acordos e mesmo a nossa legislação sobre educação especial. É o que nos mostra a fala seguinte:

Mas a verdade é que a criança vem na escola desta forma, Quando a gente diz ela é imposta e de forma muito desumana na minha opinião , para o aluno , que é a vítima maior, ele deveria ser atendido e é o maior vitimado. (...) Se é preciso adaptação tem que ser para todo mundo, para o inspetor de alunos, para o administrativo, para quem faz a portaria, de quem cuida da merenda. Os outros professores fazem a seguinte leitura, pelo menos subentendida, esse ano pelo menos ele não é meu, eu estou livre. E o que o gestor faz no começo do ano quando vai distribuir a sala. Existe uma tendência de você entregar o aluno para o professor que melhor o aceitaria.(Dailze, ATP que acompanhou o projeto)

Essa citação evidencia diversos aspectos da perversidade que hoje envolve o processo de inclusão, muitas vezes marcado pelo descaso do poder público, como expressa a citação seguinte:

... não adianta o governo estar cobrando e ele mesmo não fazer nada. Não adianta você ter um elevador numa escola e o elevador não funciona. Se você tem um cego você tem que ter uma pessoa indicada pro braille. Quer dizer enquanto não existir prioridade não só na escola, não só no professor, mas também institucional é só discurso.

Contudo há que considerar-se que não é apenas o descaso do governo que torna o processo de inclusão razão de aumento do sofrimento para a pessoa com necessidades especiais e suas famílias, o preconceito é também um fator importante neste processo:

Eu não acho que o professor é professor mal formado para aquele trabalho e aí entram os preconceitos normais da rede, aquilo não é o normal , no ano que vem aquele aluno não está mais lá, o problema passou, se nos pensarmos no retorno individual, esquecendo o legal e talvez até o moral, não vale a pena, ele teve um aluno que só vai ficar esse ano, não existe aí um preparo para a continuidade da formação e aí realmente tem a intencionalidade do governo.

Além do problema do preconceito a citação evidencia outros problemas relacionados ao processo de inclusão como a questão da continuidade do atendimento, sugere a inexistência de uma política efetiva de inclusão que chegue onde a inclusão pode acontecer: na escola.

Com o objetivo de garantir o suporte à inclusão foi criado o CAPE - Centro de Apoio Pedagógico Especializado – é um órgão da Secretaria de Estado da Educação que foi criado em 2001 para oferecer suporte ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na Rede Estadual de Ensino. O objetivo da criação do centro foi, desde a sua criação, o gerenciamento, acompanhamento, e suporte às ações regionais de educação especial, nos processos de formação continuada, na provisão de recursos e na articulação das escolas com a comunidade, procedendo as orientações e encaminhamentos. A fala da ATP responsável pelo acompanhamento a inclusão na Diretoria de Ensino onde a pesquisa foi realizada dá conta das limitações deste centro:

O CAPE tinha a função de nos orientar, de mostrar um norte para aqueles grupos que estavam totalmente perdidos. Mas eles faziam e faziam reuniões mas não conseguiam fazer nada produtivo. Eles acabavam nos dando conhecimentos sobre determinadas doenças, como diagnosticar, mas eles não conseguiam nos dizer como resolver o problema lá na sala de aula onde o professor tem, além do aluno com necessidade especial, mais 39 alunos ditos sem necessidades especiais, que dão outros tipos de trabalho e exigem outro tipo de postura do professor.

Contudo, através de 226 convênios firmados com instituições especializadas o atendimento do CAPE chega a mais de 31 mil alunos. O suporte ao processo de inclusão escolar oferecido pelo centro envolve ainda um Plano de Adaptação de Prédios Escolares, cuja execução está a cargo da FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Este plano objetiva proporcionar acessibilidade física de alunos com necessidades especiais aos prédios escolares. Envolve ainda a produção de livros em Braille e em tipos ampliados. Já foram produzidos mais de 2000 livros em Braille e mais de 1000 em tipos ampliados para visão subnormal.

Quanto ao processo de formação continuada, o CAPE prioriza temas como: Adaptações de Acesso ao Currículo Módulos I e II, Educação Física Adaptada,

Uso e Ensino do Soroban Adaptado para Cegos, Grafia Química Braille, Código Unificado Matemático para Braille, Língua Portuguesa para Surdos e Atendimento Educacional no Contexto Hospitalar.

Seguindo um programa idealizado e desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo o objetivo do programa teve como fonte inspiradora a Constituição Federal – 1988:

*Artigo 208 – O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*

A Constituição do Estado de São Paulo:

Artigo 239 – O poder público organizará o Sistema Estadual de Ensino abrangendo todos os níveis e modalidades, incluindo a especial, estabelecendo normas gerais de funcionamento para as escolas públicas estaduais e municipais, bem como para as particulares.

§ 2º - O poder Público oferecerá atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Artigo 277 - Cabe ao Poder Público, bem como à família, assegurar à criança, ao adolescente, ao idoso e aos portadores de deficiências, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e agressão.

Parágrafo único - O direito à proteção especial, conforme a lei, abrangerá, entre outros, os seguintes aspectos:

2 - obrigação de empresas e instituições, que recebam do Estado recursos financeiros para a realização de programas, projetos e atividades culturais, educacionais, de lazer e outros afins, de preverem o acesso e a participação de portadores de deficiências.

Resolução do Conselho Nacional de Educação:

Resolução CNE/CEB 02/2001

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica

Art. 20 - Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 8º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio do educar para a diversidade;

Além destes documentos legais o Programa desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação apoiou-se também na Declaração de Salamanca, documento que nasceu das discussões ocorridas no período de 7 a 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Esta declaração foi assinada por 92 países e 25 organizações internacionais e teve como patrocinadores a UNESCO e o governo espanhol.

Cabe portanto à escola, consciente de sua função, colocar-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. O parecer 17/2001 do Conselho Nacional de Educação diz que: Um projeto pedagógico que inclua os educandos com necessidades especiais deverá seguir as mesmas diretrizes já traçadas pelo Conselho Nacional de Educação... Entretanto, esse projeto deverá atender ao princípio da flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos discentes, respeitando seu caminhar próprio. As adequações curriculares, têm o sentido de uma flexibilização e objetivam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Os professores podem utilizá-las tanto em classes comuns, quanto nas classes ou escolas especiais quando for o caso. Estas diferenciações viabilizam o desenvolvimento pessoal dos alunos e não configuram discriminação até mesmo para atender o disposto no art. 23 da LDB de organização curricular subordinada ao interesse do processo de aprendizagem. Por outro lado, não se pode esquecer que a educação inclusiva, ao abranger os alunos com necessidades educacionais especiais, é uma conquista emancipatória que necessita de uma nova cultura e que esta cultura deve ser construída no sentido de uma formação geral e específica dos futuros docentes e dos que já estão em exercício.

As Diretrizes Nacionais para a formação de docentes para atuar na educação básica constantes no Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 27/2001, orienta a formação do professor dentro do espírito de “ aprender a aprender”, objetivando abri-lo para as diferentes situações que a prática profissional vier a ensejar. Entre estas situações está a novidade legal do art. 58 da LDB, decorrente do art. 208 da Constituição Federal e do art. 40 III da L.D.B,

para cuja satisfação se exige um professor preparado, competente, polivalente e comprometido do ponto de vista estético, político e ético.

Já no mundo real, incluir os alunos com necessidades educacionais especiais em salas comuns não parece estar sendo um problema com relação ao relacionamento dos alunos entre si, porém, inúmeras têm sido as dificuldades para mudar as atitudes dos educadores de modo que a individualização substitua a homogeneização do ensino. Os educadores afirmam que não estão preparados para o trabalho com pessoas com deficiência, reivindicam apoio para eles, pois além dos cursos de formação inicial, precisam de orientação mais objetiva e centrada no “aluno concreto” que eles têm.

Sabemos que fomos formados para ensinar o aluno-padrão e que temos muito a aprender para o trabalho na diversidade, de modo que as respostas educativas tenham em vista toda a gama de diferentes necessidades apresentadas por nossos alunos. Será preciso este olhar que ressignificará os objetivos do ensino, a sequência dos conteúdos curriculares, a temporalidade, os processos avaliativos e os ritmos e estilos de aprendizagem de cada um, para que possamos de fato, promover uma reforma do ensino brasileiro.

A Secretaria de Educação Especial do MEC organizou grupos de trabalho que subsidiou o Conselho Federal de Educação o qual, através de Portaria 1793/94, obrigou as Instituições de Ensino Superior a colocar na grade curricular, não só na formação de professores, mas de diversas áreas profissionais, disciplinas acerca das necessidades especiais. Porém muitas vezes as disciplinas não eram ministradas porque faltavam formadores qualificados, era preciso formá-los no campo da educação geral, tanto na graduação como na formação continuada, através de cursos presenciais e à distância, cursos de aperfeiçoamento e especializações. A SEESP/MEC, declarou no jornal O Estado de São Paulo de 21/01/2003 que o financiamento, na educação especial estava contemplando, preferentemente: adequação das escolas; aquisição de material didático pedagógico; aquisição de equipamentos específicos e capacitação para professores. Contudo aquilo que é declarado nem sempre é verificado na prática e essa situação parece se confirmar no que diz respeito à educação especial.

CAPITULO 3
**PERCEPÇÃO DOS ASSISTENTES TÉCNICOS PEDAGÓGICOS
SOBRE OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

1 – O programa Ensino médio em rede

No capítulo anterior apresentei três dos subprogramas que compuseram o Programa de Formação Continuada para Profissionais da Rede Pública de Ensino desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no período de 2002 a 2006, período que coincide com a gestão do Secretário da Educação Gabriel Chalita. Com a análise básica destes subprogramas busquei identificar neles indícios dos princípios orientadores das propostas de formação estudados no primeiro capítulo bem como o olhar dos Assistentes Técnicos Pedagógicos sobre a política de formação desenvolvida no período.

Neste capítulo, retomo um daqueles subprogramas – O Ensino Médio em Rede - sobre o qual realizarei uma descrição mais pormenorizada buscando refletir sobre a maneira como o subprograma foi visto por aqueles que nele atuaram na condição de Assistente Técnico Pedagógico. Para realização deste capítulo recorri principalmente à reflexão sobre a minha própria prática uma vez que exerci esse cargo em uma Diretoria de Ensino da capital. Com objetivo de reduzir o grau de subjetividade do relato pessoal recorrerei também ao depoimento de outro educador que também participou do programa na mesma condição.

O regimento do programa preconiza como objetivo possibilitar aos educadores o aprofundamento e a utilização das novas tecnologias da comunicação e informação (TICs), por meio do uso de diversas mídias interativas, discutindo seus usos na continuidade da sua própria formação e na sua prática educativa.

Para atingir esse objetivo o programa contou com a estrutura da rede do

saber e com material preparado especificamente para o seu desenvolvimento, com boa qualidade e bem organizado. O programa foi organizado em duas etapas: inicialmente o programa era dividido em dois momentos: em um primeiro momento era feita a nossa e depois nós capacitávamos os coordenadores pedagógicos das unidades escolares. Num segundo momento do curso o público alvo foi ampliado com a inclusão de um professor de cada área no processo de capacitação: um de ciências humanas, um de ciências da natureza e matemática e o terceiro de linguagens e códigos. O seu desenvolvimento estava pautado pela articulação entre atividades presenciais, atividade a distancia e tarefas realizadas na escola, envolvendo as salas de aula.

O curso previa carga horária diferenciada para os participantes, que variava de acordo com o cargo ocupado. No caso dos Assistentes Técnicos Pedagógicos a carga horária era maior, correspondia a 200 horas, enquanto a dos coordenadores pedagógicos era de 80 horas e a dos professores representantes era de 40 horas. Como vemos a carga horária do coordenador era reduzida e a do professor representante era ainda mais reduzida.

O curso tinha vários objetivos, dentre eles destaco a introdução de novas mídias na formação do professor, a construção de uma metodologia diferenciada, baseada principalmente na interdisciplinaridade e na contextualização. Outro objetivo importante era o incentivo ao protagonismo juvenil por meio da organização de um currículo pautado por temas próprios de cada uma das áreas e disciplinas, envolvendo principalmente as competência leitora e escritora, quando a gente falava principalmente dos gêneros do discurso. Foram escolhidos gêneros próprios para cada área: para códigos e linguagem foram escolhidos os texto de opinião, a área de ciências da natureza era o artigo científico e a área de ciências humanas era o ensaio.

No primeiro ano o projeto envolveu somente o professor coordenador da escola que tinha a função de retransmitir tudo que havia estudado para seus professores em horário de HTPC, horário técnico pedagógico coletivo. Nele os professores tomavam ciência do que foi proposto, discutiam, elaboravam propostas e apresentavam ao coordenador que iria postá-las no Prometeus, o

programa gerenciador de informações. Este programa deu muito trabalho para todos, uma vez ninguém o conhecia, e a própria secretaria ainda não estava bem preparada para nos orientar, como evidencia a fala do professor Wagner:

É interessante observar também que enquanto um curso informatizado e muitos professores não tendo o conhecimento dessa técnica, operatória do computador, é da função, como ele sente isso de lidar com o aluno que tecnicamente tem mais experiência do que ele. O não professor se sente à vontade para confrontar uma teoria, uma coisa uma ferramenta que ele não domina. Na verdade o Ensino Médio em Rede não chegou no professor nem nesse ponto da informatização porque a ferramenta Prometeus que era uma ferramenta que havia um Chat, com fórum onde documentos tinham que ser postados a gente lia on line ele ocorria apenas em nível de mediador lá na diretoria de ensino, no caso o ATP e do coordenador. Ele não chegou ao professor, o professor não conhecia.

Todas as atividades eram postadas via Prometeus, havia um link denominado fale conosco, para facilitar a correspondência entre os cursistas e os organizadores do programa. Este link foi apelidado de fale sozinho porque as questões eram enviadas e permaneciam por semanas sem resposta. O trecho seguinte ilustra essa situação:

A própria estrutura da secretaria da educação minava o programa, por não haver um momento em que o professor parasse para estudar, então a capacitação tinha que ser in loco e isso é dentro da dinâmica da secretaria da educação o professor troca de escola normalmente, sem contar no ano várias vezes, o coordenador que não fica parado, o ATP que era o capacitador trocava, eu mesmo cheguei na metade do programa, eu cheguei em 2005 e o programa foi em 2003/2004 então o próprio programa ele não atingia essa capacidade. Então o que acontecia houve uma remodelação do programa e a gente teve que capacitar este coordenador que não tinha participado da primeira fase e ao mesmo tempo da 2ª é você não dava conta. Se de uma etapa só você não dava conta somando duas você conseguia muito menos.

A citação acima evidencia uma contradição do programa: um material rico, com qualidade excelente com toda uma metodologia sofisticada e, num segundo momento, a falta de organização que acabou prejudicando o desenvolvimento do curso. Esta contradição permeou todas as etapas do curso. No entanto, nunca se fez uma avaliação para medir o impacto da desorganização do curso nos resultados obtido com ele. A contradição entre qualidade do material e desorganização não foi o único problema do curso e ao referir-se ao mesmo o professor Wagner assim se manifesta:

O problema está exatamente nesses dois pontos que você colocou, 1º o material era bom, nós tínhamos pessoas até certo ponto capacitados logicamente haviam profissionais da Vanzolini que eram melhor preparados e outros que eram menos preparados alguns que tinham uma postura mais crítica outros com uma postura reprodutivista da opinião do governo nós tínhamos várias situações ali mas tínhamos pessoas que tinham algum tipo de informação diferenciada que traziam alguma coisa de novo para nós.

Além da contradição entre a qualidade do material e a organização do curso o trecho citado também evidencia a questão da formação dos formadores que, segundo o professor, assumiam “uma postura reprodutivista da opinião do governo”. Comentando o fato do programa ter recebido o prêmio Mario Covas o professor comenta o seguinte:

Existe uma contradição que é o otimismo do projeto inicial e talvez o pessimismo do final. O projeto realmente o resultado foi medíocre, apesar do programa ter recebido prêmio Mario Covas de melhor projeto da educação. Acredito que ele fosse mais político, porque resultados mesmo, que tinham que chegar no aluno, ele não chegou, aliás se chegou ao professor, se ele conseguiu entender o processo... Até hoje você vai na diretoria para discutir temas como interdisciplinaridade, protagonismo juvenil, o professor não tem isso na prática, ele pode às vezes conceituar e ainda assim eu acho que é fraquinho mas prática muito menos a gente aprende em psicologia aprender é mudar de atitude. Se você me perguntar se o projeto fez com que professor mudasse de atitude, ele não fez e então nesse sentido ele foi ruim.

No 2º ano do Programa, as coisas ficaram bastante confusas uma vez que muitos Coordenadores inscritos deixaram de ser coordenadores das respectivas escolas e mudaram para outras ou deixaram de ser coordenadores. O que acontecia era que a escola perdia o seu representante e nem sempre conseguia inscrever outro em tempo hábil para que ele tivesse direito à certificação e aqui encontra-se outra dificuldade do programa apontada pelo professor Wagner: *o projeto era bom ele falhou em entender o funcionamento da rede. Parece que é assim: a secretaria propôs uma idéia, uma entidade que não conhecia a rede propôs a organização sem conhecer a rede e aí ela furou e para não dizer que o projeto furou eles tentavam remendar.*

Parece ser um problema recorrente nos cursos de formação que tem sido oferecidos aos profissionais da rede pública o fato destes cursos serem organizados por profissionais que não consideram o tamanho da rede e nem seus mecanismos de funcionamento. No caso deste programa não aconteceu diferente,

então as dificuldades costumeiras emergiram no processo.

2 – Aprendendo na escola

Quando comecei a lecionar na rede estadual ainda não estava formada, por isso, trabalhava como professor eventual. Além das aulas como professor eventual, pegava também aulas de reforço e recuperação. Foi um período de grandes descobertas e aprendizados que contribuíram com o meu processo de formação inicial, tornando a escola um lugar importante neste processo.

Embora estivesse me formando em História esta era a matéria que eu menos lecionava porque na condição de eventual entreva na sala que estava vaga e acabava me dedicando mais a ajudar os alunos nas dificuldades com as disciplinas, cujas aulas eles estavam perdendo que lecionar a minha própria disciplina. Empenhava-me em nunca deixá-los sem informação, fazia um trabalho bastante organizado. No segundo semestre de 1998 cheguei até a pegar algumas aulas em substituição porém o professor voltou e eu perdi todas. Tal situação acabava exigindo de mim muita pesquisa o que também contribuiu para o meu processo formativo.

No final de 1998, prestei um concurso público para professores do Estado de São Paulo, passei e me efetivei na carreira, assumindo meu cargo no início de 1999, em uma escola da rede estadual, minha sede até hoje. Desenvolvia uns trabalhos muito bons, dinâmicos e criativos em minhas aulas, porém algo me incomodava, nós não tínhamos nenhuma orientação, quase nunca sabíamos de nada do que vinha da secretaria, quando sabíamos era para atender a uma ordem. Nem o regimento da escola nos era permitido conhecer. Opinar sobre questões pedagógicas, nem pensar. Não tínhamos acesso à legislação, não conhecíamos nossos direitos, nem mesmo com relação a nossa vida funcional, foi neste momento que a minha diretora, por me considerar com um perfil adequado, sugeriu que eu participasse da prova para coordenador pedagógico.

Mesmo sem ter idéia do que era ser um coordenador, pensei que talvez se eu fosse para o outro lado poderia ajudar os professores a terem o apoio

pedagógico que fazia tanta falta na execução de seu trabalho. Em 2001 fiz a prova, passei apresentei uma proposta em um escola do bairro, passei na entrevista e me tornei a coordenadora pedagógica da Escola Estadual Mário Marques. A partir deste momento comecei a desempenhar na rede também o papel de formadora.

O trabalho na escola começou muito devagar, eu não tinha a menor idéia do que deveria fazer. Cheguei a perguntar para minha diretora como eu poderia aprender a ser coordenadora e ela me respondeu que o único jeito é sendo, e foi o que fiz. Comecei a estudar, ler tudo que aparecia pela frente. Procurava me atualizar, buscava novidades que pudessem ajudar meu professor em sala de aula e fazia cópias. Preparava materiais atuais para o trabalho do professor eventual.

Após alguns meses os professores que assistiam ao HTPC de costas para mim começaram a mudar de atitude, aqueles que se negavam a participar ou até mesmo de ler um texto aos poucos foram até mesmo tornando-se amigáveis. O grande problema naquele momento é que não havia nenhuma orientação para o Professor Coordenador, não haviam cursos só haviam as cobranças da diretoria com relação à parte burocrática. O melhor caminho a seguir era fazer parceria com o professor e manter a escola funcionando com qualidade formando bem nossos alunos.

Por ter realizado um bom trabalho na escola, feito cursos e ter me sobressaído, em 2003 recebi um convite da Dirigente Regional de Ensino para me tornar ATP, Assistente Técnico Pedagógico na Diretoria de Ensino Leste 5.

Logo que cheguei na Diretoria de Ensino fui indicada para fazer parte da equipe de ATPs responsáveis para execução do Ensino Médio em Rede. Era um Programa imenso que tinha como finalidade mudar a cara do ensino médio, uma vez que desde 1998 com a nova LDB, o ensino médio passou a fazer parte da escolarização básica e com uma formação voltada para o trabalho o que lhe deu novos contornos. Era preciso que o professor se conhecesse, conhecesse seu aluno, que ele pudesse trabalhar dentro das novas perspectivas que a tecnologia apontava. O Ensino Médio em rede trouxe um desafio imenso para a escola como

um todo, enfim para todos nós que lutávamos pela melhoria da qualidade da escola pública.

Foi mais um grande desafio, não tinha idéia de qual seria meu trabalho, mas sabia que era importante, por isso não fugi dele. Era um momento complicado também na minha vida pessoal, pois meu casamento estava se acabando e eu entrei neste trabalho de cabeça. Julgava ser uma grande oportunidade para meu crescimento profissional, meteórico. Estávamos em pleno mandato do Secretário Profº Gabriel Chalita, que a cada dia aparecia com um projeto novo. Ele provocou uma grande reviravolta na educação em termos de criação de condições para formação dos educadores. Dizia-se que ele dormia, sonhava e no dia seguinte já lançava um novo projeto. Em todas as áreas, surgiram estudos, cursos, parcerias com faculdades, inclusive em sua gestão foi criada a possibilidade dos educadores fazerem o mestrado, custeado pelo estado, uma proposta de formação que considero bastante ousada.

Para dar conta de tantas frentes de formação surgiu a Teia do saber, cuja criação possibilitou a formação de inúmeros professores e implementação curricular em cursos que aconteciam aos sábados. A Teia do Saber foi um programa que tinha como função manter em funcionamento todos os projetos formulados pela secretaria, o programa contratava faculdades para dar cursos de complementação pedagógica para os professores nas áreas de história, geografia, matemática e língua portuguesa, além de alfabetização.

A Teia do saber articulava verba, pagava as despesas, controlava os conteúdos orientados pela secretaria da educação através da CENP. A articulação era feita entre os projetos que vinham elaborados da secretaria, centralizadas e as capacitações que eram desenvolvidas pelos ATPs nas oficinas, descentralizadas.

A Teia do saber promoveu os cursos nas Faculdades e eu fiz 3 semestres de formação em História aos sábados que ajudaram muito em meu trabalho com os professores.

Também vieram da Secretaria inúmeros subprogramas, e cada ATP ficava responsável por alguns deles. No início era somente dentro da disciplina de

formação, porém com o tempo e com novas entradas e saídas de ATPs, começou a haver um acúmulo de trabalhos. Cada um de nós era convocado, via Diário Oficial, para receber as informações sobre o subprograma. Essas convocações às vezes eram de 1 dia inteiro, outras de 2 a 3 dias. Algumas eram no centro de formação da secretaria outras eram em hotéis ou universidades contratadas, em outros eram realizadas em cidades do interior, Serra Negra foi uma cidade que recebeu muitas visitas para estudo. Conforme a necessidade as capacitações aconteciam uma única vez e em outras todas as semanas ou a cada quinze dias.

Inicialmente não sabia o que iria fazer, mas ia a todas as orientações, estudava, lia livros sobre os assuntos dos cursos, fazia pesquisa na internet. Conversava com todas as pessoas que estavam envolvidas ou não nos projetos, fiz amizades com os funcionários da diretoria. Aos poucos o trabalho começou a fluir e pude começar as capacitações para os professores. Na verdade não eram capacitações eram multiplicação de conteúdos recebidos da secretaria.

Os professores eram convocados e compareciam a diretoria por 4 ou 8 horas por quinzena ou por mês conforme o tipo de capacitação. Nosso grupo começou a ficar bom, caprichávamos nos encontros, pensávamos em todos os detalhes. Sempre haviam cartões com um belo pensamento, materiais coloridos em pastas bem arrumadas, o que se podia perceber é que após um ano os professores já gostavam de comparecer nas capacitações. Com o passar do tempo quando um não estava o outro podia dar informações e assim nos tornamos um time. Éramos confiáveis e fazíamos um trabalho que agradava a maioria dos professores e dos diretores.

Eu gostava muito do meu trabalho e da minha relação com os professores, acreditava que realmente estava trazendo algo de novo, na maioria das vezes. Sentíamos que o que mais o professor necessitava era de um atendimento diferencial, um tratamento digno

3 – O programa e os formadores

Uma das perguntas iniciais deste trabalho dizia respeito ao lugar que o formador ocupava no programa de formação desenvolvido no período estudado.

Compreender qual era este lugar pareceu-me um passo importante para identificar o modelo de formação presente no programa. A discussão do modelo de formação adotado permite entender em que medida o programa incorpora em seu processo metodológico a inovação que propõe para a escola.

Para analisar este aspecto do subprograma Ensino Médio em Rede procurarei descrever o seu funcionamento, buscando evidenciar atores, as ações desenvolvidas e a estrutura utilizada em cada etapa. O curso foi pensado e desenvolvido pela Fundação Vanzolini e ministrado aos profissionais da rede por meio de videoconferência, como já foi dito, utilizando a Teia do saber. Inicialmente, participavam da formação os Supervisores de Ensino e os Assistentes Técnicos Pedagógicos, na condição de formandos. Neste momento estes profissionais deveriam aprender os conteúdos e a metodologia que deveria ser repassada para os profissionais que teriam a responsabilidade de repassá-las aos coordenadores que, por sua vez, deveriam repassar aos professores e estes então deveriam levar o aprendizado para a sala de aula após estudo material nos horários de trabalho pedagógico coletivo.

O destino final da formação era a escola, mas parecia atender mais às necessidades da Administração no sentido de dar respostas aos questionamentos externos que tem recebido sobre o ensino médio do que às questões dos educadores que atuavam nas escolas e que apenas poderiam entender o que era proposto, executar a tarefa conforme a solicitação e em seguida devolver o produto esperado por aqueles que tinham a responsabilidade de acompanhar.

Neste sentido é possível perceber que, embora o programa se propusesse a formar os educadores para o desenvolvimento de propostas inovadoras, o lugar ocupado pelo formador deixava claro a ele e, conseqüentemente à escola, competia apenas reproduzir conteúdo definidos fora da escola, utilizando também uma metodologia também previamente definida fora da escola. Funcionando desta maneira a formação apenas reproduzia o modo de funcionamento tradicional da escola que, em seu discurso, os organizadores do programa questionavam.

Os educadores tinham como incentivo para participar do programa a

possibilidade de obter uma certificação que servia para a evolução não acadêmica e este foi um dos motivos importantes na mobilização das pessoas a participarem do programa. Contudo, o processo de realização do mesmo envolvia pessoas sem a devida preparação e equipamentos funcionando de maneira precária o que gerou situações que provocou o descrédito dos próprios formadores, como mostra o trecho seguinte:

Aí ele tinha como incentivo para ele participar do curso e ser certificado por ele e ele era derrubado pelo sistema, ou seja ele não era derrubado pela não competência em conhecer ou não aquele trabalho e estar desenvolvendo aquele estudo ou não ele era derrubado pela própria ferramenta porque culminou o projeto que era o grande incentivo da época com a evolução não acadêmica que era um processo do governo através de um plano de carreira porque esse professor evoluía a cada a cada pontos de cursos que ele fazia então o que acontecia se ele não tinha certificados ele não junta pontos e ele não tem aumento de salário. Então ao invés de ser incentivado pelo programa , o programa que simplesmente falhou em sua organização ele simplesmente desestimulou aquele curso.

Um dos aspectos questionados pelos Assistentes técnicos pedagógicos foi o fato da organização do curso não considerar o tamanho da rede estadual bem como o seu modo de funcionamento e, por isso, cometeu certos equívocos que atrapalharam o desenvolvimento do programa como foi o caso de não providenciar para o material chegar a tempo na escola.

Eu to num curso que no fim eu não vou ser certificado não vai me valer de nada até pela desorganização porque o Estado são 5.400 escolas, você preparar apostilas vídeos cds, toda essa gama de professores exige toda uma estrutura, uma dinâmica muito grande e que muitas vezes culminava apenas uma parte do material outra não chegava , chegava uma parte do conteúdo, o professor estava sendo capacitado e não tinha o material você tinha que aplicar isso em sala de aula e não tinha material .

Essa situação gerava muitas dificuldades para o desenvolvimento do programa, principalmente na escola e abria margem para o descrédito e para que as reuniões de formação se tornassem espaços de recados burocráticos ou outras atividades improdutivas.

Os assistentes técnicos pedagógicos desenvolviam várias atividades no

programa, algumas delas muito mais de caráter burocrático e operacional que de formação, como realizar inscrições, controlar listas de presença etc. Além disso, tinham também que participar das videoconferências, ir aos encontros, realizar estudos, receber os materiais, preparar os conteúdos para os coordenadores, à partir das suas orientações, promover os encontros com eles, transmitir o conteúdo.

Era também trabalho dos Assistentes Técnico Pedagógico a realização oficinas e a preparação do campo teórico do coordenador. Juntos com os coordenadores preparavam o conteúdo para ser transmitido aos professores quando estes fossem convocados. Neste dia, o ATP fazia duas reuniões, uma para atender aos coordenadores que trabalhavam de dia e outra à noite para atender aos que trabalhavam à noite. O trabalho dos assistentes Técnicos Pedagógico mudava de acordo com a tarefa que assumia na execução do programa, mas alguns aspectos do seu trabalho era comum.

O que era comum para todos é que íamos para as capacitações, recebíamos as informações necessárias, voltávamos para a Oficina Pedagógica e preparávamos materiais e estratégias para transmiti-los para os professores. Nós os convocávamos em seu horário de trabalho, para que fossem até a Diretoria de Ensino se juntar a seus pares. Lá eles recebiam materiais e/ou as informações, as mesmas que haviam sido recebidas pelos ATPs em sua capacitação. Às vezes faziam oficinas após terem refletido sobre um tema complexo do tipo protagonismo juvenil, avaliações externas, interdisciplinaridade. Os professores, de posse dessas informações voltavam para a escola com a incumbência de serem multiplicadores delas junto à direção e a equipe de professores da escola, tudo isso para fazer com que o trabalho chegasse no aluno, lá na sala de aula.

O que se via com frequência era que o professor recebia a informação ou aprendia determinados conteúdos mas não multiplicava, quer por não ter compreendido muito bem, quer porque a escola não dava a ele espaço para que o fizesse, quer porque seus colegas não estavam interessados em “mais uma invenção de moda”, como era de praxe ouvir. Às vezes ele aplicava em suas próprias aulas e acaba por executar um bom trabalho.

A dinâmica do projeto era a seguinte: Havia um ATP responsável por cada área do conhecimento. Eu era a responsável por ciências humanas e haviam os responsáveis por matemática, ciências da natureza, e códigos e linguagens. Também haviam os supervisores de ensino, 3 para cada diretoria. A equipe depois de formada fazia sua inscrição no site e todos se tornavam mediadores, de um grupo de escolas. O grupo de mediadores de São Paulo se juntava com os tutores de todo estado. O grupo se tornou completo quando procedemos à inscrição, obrigatória, de todos os professores coordenadores das escolas que tinham Ensino Médio. Um dos aspectos interessantes do programa era o fato do mesmo estar vinculado a uma escola como mostra a fala seguinte:

O projeto era interessante porque ele estava vinculado a uma escola, estava vinculado a um coordenador inscrito ele é que entrava no sistema se a escola perdesse o coordenador a escola não tinha quem entrasse no sistema e ela estava fora do programa, como eles iam interagir, como eles iam ser capacitados,(Wagner,ATP)

O grupo dos ATPs e supervisores recebia todas as informações, estudos, através de encontros quinzenais, marcava um momento de estudo dentro do seu horário de trabalho e depois marcava com os professores coordenadores a transmissão de todo o conteúdo recebido. Às vezes os encontros eram presenciais, em locais determinados pela secretaria, outros eram nos pólos, um para cada diretoria de ensino. Os pólos foram previamente organizados com equipamentos de última geração, técnicos em informática eram contratados para manter o funcionamento da sala de Videoconferência e também da sala de informática com 20 computadores. Na sala de videoconferência assistíamos pela TV com transmissão simultânea para todo o estado de São Paulo, com espaço para interação, todas as orientações de nossos tutores, especialistas contratados. Ali, realizávamos oficinas, estudávamos e preparávamos os materiais para ser transmitidos aos professores coordenadores pedagógicos. Fazíamos análise de currículo escolar, estudávamos teorias da educação, avaliações internas e externas da escola.

Uma outra função do ATP era preparar uma lista para assinaturas de todos

os presentes, inclusive com dados bancários, porque os profissionais recebiam uma ajuda de custo de transporte e/ou alimentação quando necessário. Terminada a reunião, como o profissional estava em horário de trabalho, o ATP tinha que digitar laudas e enviar para ser editado no Diário Oficial, isso se fazia necessário para que o profissional tivesse o seu dia abonado, não podia haver erro senão o profissional podia perder o seu dia de trabalho. Algo que tomava muito o tempo eram os telefonemas, às vezes 50 no mesmo dia solicitando orientação para os trabalhos, para postagem, reclamações do programa e/ou da falta de materiais.

Todas essas atividades do ATP no dia a dia, já seriam muitas se fossem somente essas, no entanto o que ocorria é que ele era responsável também por outros projetos, até mesmo o específico de sua disciplina, nem sempre somente para o Ensino Médio. Era o caso de Ensino Religioso, Educando para Diversidade, Filosofia e Vida . às vezes os projetos não vinham diretamente da Secretaria mas também de Instituições Parceiras, como Universidades, Museus, Bancos, Secretaria da Fazenda, Secretaria da Saúde, Órgão de Trânsito, Seguradoras, Secretaria de Esporte e Cultura, Tribunal Eleitoral, Sindicatos, Secretaria do Meio Ambiente, OAB e tantos outros.

Embora os Assistentes Técnicos Pedagógicos pudessem participar de diversas atividades de formação e, de fato, alguns deles participaram em mais de uma, cada um deles tiveram a responsabilidade de acompanhar mais diretamente um destes cursos. Foi possível perceber que a participação na formação geralmente estava relacionada com o curso que o ATP acompanhava e exercia o papel de formador. Porém, como eu mencionei em meu relato isso somente aconteceu no início do Programa, com o passar do tempo, com a saída de ATPs da função, nem sempre o cargo era preenchido rapidamente, e começo a haver um acúmulo de projetos, nem sempre dentro da nossa formação específica.

Hoje, depois de ter avaliado alguns referenciais teóricos, consigo perceber algumas nuances que poderiam ter feito a diferença se nós, ATPs, tivéssemos esse conhecimento na época. Penso hoje, que nos faltava teoria educacional para realização do nosso trabalho. Refletindo sobre a minha atuação e dos meus colegas no programa, percebo que ele se caracterizou por ser um modelo

predominantemente transmissivo, cujos conteúdos foram pensados fora da escola e, por isso, não correspondia às demandas cotidianas dos professores. Em processos deste tipo os formadores ocupam um lugar de simples aplicadores do conteúdo determinado pelos técnicos que pensaram o programa o que, por negar a autonomia da escola, acaba dificultando o seu trabalho.

Apesar de termos atuado em projetos diferentes e individualmente, nosso trabalho era coletivo, uma vez que toda a parte burocrática era dividida entre todos os profissionais das diversas áreas que atuavam na Oficina Pedagógica. Todos estávamos envolvidos até certo ponto em todos os projetos, uma vez que tínhamos, muitas vezes que atender os diretores e/ou professores e dar explicações sobre eles, em dias que o ATP responsável pelo programa estava fora da Diretoria, em capacitação na Secretaria de Educação, o que era constante.

4 – A estrutura do programa

Pensando na estrutura do programa e considerando material e equipamentos disponíveis não havia o que reclamar, pensando porém na forma de funcionamento, temos questões importantes para serem discutidas, como evidencia a fala seguinte:

O Programa tinha uma estrutura boa no que se refere a tecnologia como eram passadas as informações a dificuldade que nos tivemos no curso, eu entendo assim foi 1º foi esse afinilamento da capacitação, aquele que estava na ponta, que era aquele que deveria aplicar as atividades as ações do processo tinha uma capacitação menor do que aqueles que estavam formando em 2º lugar o material era muito bom era um material que tinha uma metodologia uma apresentação uma conceituação muito boa mas que no entanto ele se perdia no processo de formação chegava no professor muito pouco.

. Como já foi mencionado o programa tinha uma estrutura boa, embora a carga horária destinada ao seu desenvolvimento na escola fosse bem reduzida. A carga horária reduzida prejudicou o desenvolvimento da formação porque não permitiu tempo para o conhecimento devido do material utilizado, fazendo com que o processo fosse fragilizado ao longo do caminho

Por exemplo o material da seqüência didática que era um material para ser trabalhado com os professores de L.P em 1º lugar chegou na escola quando o processo já estava acabando, já estava finalizando o curso, o material foi pouco conhecido pelos professores e acreditamos que em muitas escolas foi sequer utilizado apesar de ser um material que tinha uma excelente qualidade que dava noções de como trabalhar um texto de opinião, como intervir nas dificuldades apresentadas pelos alunos e principalmente sanar as dificuldades apresentadas.

Esta fala permite entender que pela estrutura utilizada e a qualidade do material o curso poderia alcançar melhores resultados se tivesse mais organização, se no processo de concepção do curso fosse considerado o tamanho e o modo de funcionamento do sistema. Outro problema que o professor Wagner aponta, além dos problemas estruturais, e talvez decorrente deles foi o distanciamento entre os formadores e a escola, como é possível entender da fala seguinte:

Além desses problemas que foram relatados de ordem estrutural do curso uma dificuldade que nos tivemos também foi 1º o distanciamento dos capacitadores que eram de uma empresa contratada pelo estado eles não tinham vínculo nenhum com a secretaria da educação vou dar um exemplo de coisas que aconteceram com esse pessoal da Vanzolini que foi a empresa contratada.

O curso apresentou diversos problemas muitos deles relacionados a sua estrutura como foi o caso dos participantes não receberem a certificação por problema de falha no sistema. O fato de parte dos participantes do curso não ter recebido o certificado trouxe desmotivação para o grupo e reduziu a credibilidade no programa. Os certificados não foram entregues por questões burocráticas, dificuldades com o equipamento de não saber utilizar a ferramenta. O Prometeus, programa por meio do qual eram registradas a freqüência e a avaliação não funcionou como o esperado ou, então, as pessoas não foram capacitadas para a sua utilização correta o que acabou trazendo prejuízos para os participantes. Em muitos casos coordenadores acreditavam que já tinham efetuado toda a avaliação

dos professores e acabavam sendo traídos pelo sistema e os professores, embora tenham de fato realizado todas as etapas do curso, ficaram sem o certificado o que, como foi dito, funcionou como um desincentivo para os professores.

Isso mesmo o que a gente percebia quando ocorreu este problema eu era coordenador na escola mesmo os monitores que na época eram os ATPS na Diretoria de ensino não tiveram essa orientação não sabiam como usar a ferramenta. Cada um sabia usar o seu espaço e não conhecia o espaço do outro.

Se os próprios assistentes técnicos pedagógicos não dominavam a ferramenta ficava difícil orientar os coordenadores e, no final, acabou sendo aquela brincadeira do telefone sem fio. A informação se perdia no processo apesar de existir três formadores na diretoria de ensino, uma para cada área do conhecimento: ciências humanas, Linguagens e códigos e ciências da natureza e matemática. Embora todo processo de capacitação ter sido desenvolvido por meio Videoconferência e, apesar da videoconferência interativa, não havia aproximação, criou-se um certo distanciamento. Existia um momento de capacitação dos monitores e um momento de capacitação dos coordenadores e entre um e outro momento parte das informações se perdia, um dos aspectos que pode ter contribuído para tais situações, na opinião do professor Wagner, foi a falta da capacitação dos profissionais para lidar com a ferramenta:

Mas levando em consideração o que eu estava falando mesmo para o mediador da diretoria de ensino como para o professor coordenador, por exemplo, o processo de formação da ferramenta foi durante o curso, nós não tivemos um momento de conhecer a ferramenta e depois começar o curso simplesmente a gente foi conhecendo. A ferramenta acabou isso porque emperrava, porque a gente postava documentos e eles não chegavam e isso contava como uma negativa pra ele não teve uma orientação primeira na ferramenta e em segundo lugar no conteúdo que era mais didática mais pedagógica de cada uma das disciplinas das áreas (Wagner, professor).

A reflexão sobre a estrutura do curso permite concluir que, em alguns aspectos, ela deixou a desejar, tendo necessidade de serem revistos, como foi o caso da ferramenta onde se postava os registros dos trabalhos desenvolvidos.

5 – O programa e a escola

O principal objetivo deste programa, como geralmente acontece com os programas de formação, era promover mudanças no trabalho da escola e, para isso, além de chegar à escola era também necessário ser aceito pelos sujeitos que ali atuam. O problema da aceitação por aqueles que atuam na escola foi em parte resolvido com o incentivo decorrente da certificação que dava direito a evolução funcional pela chamada “via não acadêmica”. Também contribuiu para esta aceitação a pressão institucional exercida por meio dos órgãos intermediários e centrais do sistema. Contudo, não se pode dizer que os professores assumiram o projeto como uma proposta na qual colocaram suas melhores energias. Essa aceitação, em alguns casos, pela própria maneira como o curso foi concebido, caracterizou-se como uma adesão formal.

Com relação à chegada da proposta à escola, a pesquisa revela que também houve problemas. Alguns destes problemas estão relacionados à própria ferramenta. Tratou-se de um aparato tecnológico novo, com necessidade de acertos, operado por pessoas que não foram preparadas para tal tarefa, como é possível perceber no trecho seguinte:

O material, a própria ferramenta que permitia a realização de algumas coisas determinadas, coisas que não existiam até então. Ela permitia discutir um texto através do fórum. Ela permitia isso. Então a ferramenta em si no que se refere a possibilidade dela ela garantia isso. O que ela não permitia, e aí pode estar o furo do programa, era a chegada do material à escola. O furo do programa foi não ter pensado na dinâmica dessa rede, no tamanho dessa rede. Porque se você tem um material bom, mas o material não chega para o professor, não adianta de nada. Quer dizer, o professor tem estar trabalhando algo mas o material não chega, ele não sabe como trabalhar (Wagner, professor).

Esta foi uma realidade do curso: havia a promessa do material, o professor se organizava contendo com ele, mas ele não chegava e o professor tinha que apelar para outros expedientes. Em alguns casos para a criatividade, em outros para o improviso desorganizado. Não foram raros os casos em que, quando o material referente a algum conteúdo chegava, o professor já estava sendo capacitado em outro conteúdo. E o material deste novo conteúdo também não chegava a tempo. Neste sentido é possível afirmar que a chegada da proposta a escola teve como maior problema a desorganização.

Até no material didático a informação se perdia ao longo do processo demonstrando esse problema de organização propriamente dito. O grande objetivo do Ensino Médio em Rede era que toda capacitação não servisse para a formação do professor e ponto; ela deveria chegar na sala de aula, mudando a prática do professor, mas a informação se perdia durante todo o processo já na organização. Ela chegava minimamente ao aluno, se chegava. Tivemos materiais que chegaram após o processo ser concluído, então não tinha como o processo chegar ao aluno ou quando chegava, chegava muito defasado.

Dentro do programa os professores, estudavam o conteúdo exposto, reuniam-se de acordo com suas áreas do conhecimento e preparavam qual seria a melhor estratégia para levar aquele conteúdo para a sala de aula. Na sala de aula deveriam realizar tarefas cujos produtos deveriam ser encaminhados ao coordenador. O coordenador juntava a produção de todos os seus professores, postava no Prometeus a atividade da escola, dentro do prazo determinado pelos tutores, mas este programa não funcionava direito. Então o retorno das atividades realizadas na escola encontrava muitas dificuldades para chegarem aos tutores.

Aí a confusão foi grande uma vez que o professor tinha que trabalhar aquele conteúdo juntamente com o seu conteúdo disciplinar. Muitas vezes não era possível encaixar aquela atividade dentro do programa da escola, e o professor esperava a hora certa para fazê-lo e muitas vezes perdia o prazo de entrega das produções. O coordenador, por sua vez, não enviava a produção da escola e esta era penalizada. Todo trabalho e o programa ficavam comprometidos. Às vezes

acontecia de que uma determinada atividade necessitava do uso de alguns materiais que deveriam ser enviados pelo programa para todos os professores e o material atrasava, houve momento de chegar quando outra atividade já estava sendo elaborada, como mostrou a fala do professor Wagner citada anteriormente, o que acabava por sobrepor trabalhos, e isso deixava a todos muito nervosos e choviam reclamações.

Outro aspecto do programa que parece ter interferido muito para que sua chegada na escola fosse prejudicada foi o modelo de formação adotada, pois embora amparada por grande e sofisticado aparato tecnológico, no fundo a formação foi pautada por um modelo de tipo transmissivo (Ferri, 2004), em uma tentativa de usar as novas tecnologias para tornar eficiente um modelo tradicional.

O programa foi pensado por uma empresa contratada que também contratou os primeiros formadores. Estes formadores não tinham vínculos conhecidos com a rede, eram pessoas de fora que, pelo que se pode entender, não possuía conhecimento prático, faltavam-lhes os saberes experienciais (Tardif, 2004) o que dificultava o diálogo com os profissionais da rede, como evidencia o trecho seguinte:

...o projeto era bom ele falhou em entender o funcionamento da rede parece que é assim a secretaria propôs uma idéia uma entidade que não conhecia a rede propôs a organização sem conhecer a rede e aí ela furou e para não dizer que o projeto furou eles tentavam remendar (Wagner, professor).

Estes formadores tinham a incumbência de formar profissionais das diretorias – Assistentes Técnicos Pedagógicos e Supervisores de Ensino – que deveriam multiplicar os conhecimentos recebidos para os coordenadores das escolas. Estes por sua vez deveriam repassar as informações para os professores, nas unidades escolares, principalmente nos horários destinados aos trabalho pedagógico coletivo. O processo terminava com os professor, de posse dos conhecimentos que os formadores da fundação contratada passaram para os formadores das diretorias, que estes passaram para os coordenadores dos quais haviam recebido, iam para as salas de aula desenvolver junto aos alunos as

tarefas cujos produtos deveriam ser postados no sistema Prometeus. Com isso a participação dos profissionais poderiam ser avaliadas e a cadeia formativa retroalimentada.

Diante das dificuldades de funcionamento deste esquema foi incluído no processo um professor representante de cada área para auxiliar o coordenador no desenvolvimento de seu trabalho na escola. O papel do professor representante era auxiliar o professor coordenador na capacitação do professor na escola, realizada em horário de trabalho, normalmente nos horários de trabalho pedagógico coletivo.

Apesar das dificuldades é possível notar que o programa trouxe benefícios para a escola na medida em que auxiliou muitos professores no sentido de aprender a desenvolver o trabalho pedagógico utilizando-se de novas tecnologias. Embora não se possa dizer que promoveu grandes mudanças no trabalho da escola, pelo menos, chamou atenção para conteúdos e metodologias que precisam ser considerados na escola para garantia de aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo inicial desta pesquisa foi compreender com que olhar os Assistentes Técnicos Pedagógicos, professores locados nas diretorias de ensino do Estado de São Paulo, que tinham a função de promover formação pedagógica para os professores da rede pública, viam e promoviam, os Programas de Formação Continuada desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação no período de 2002 a 2006, e cuja aplicação era a sua principal função. Entender esse olhar emergiu para mim como uma questão importante uma vez que essa era também a minha função. Por isso busquei entender, à luz das teorias que orientaram este estudo, o trabalho que desenvolvi enquanto Assistente Técnico Pedagógico em uma Diretoria de Ensino da Zona Leste da capital.

Para realização da pesquisa adotei como procedimento metodológico a análise documental, feita por meio de uma revisão da literatura sobre formação de professores nas últimas décadas e completada com a análise de documentos oficiais sobre o programa de formação desenvolvido no período estudado pela secretaria. Esse trabalho de caráter documental foi complementado com a reflexão sobre a própria prática e por depoimentos dos outros educadores que também participaram do programa enquanto Assistentes Técnicos Pedagógicos.

A reflexão sobre o programa ocorreu com base na interface entre os discursos oficiais e as colocações dos Assistentes Técnicos Pedagógicos colhidas por meio de depoimentos escritos. Tais procedimentos pareceram adequados aos propósitos da pesquisa pois possibilitaram, se não desvelar plenamente o olhar dos Assistentes Técnicos Pedagógicos para o programa, pelo menos levantar inferência a partir de alguns aspectos deste olhar que emergiram durante a realização da pesquisa.

A pesquisa evidencia que no período pesquisado houve muitas oportunidades de formação para os educadores que atuavam no sistema público estadual, inclusive com incentivo para a realização de projetos e o estabelecimento de parcerias. Verifica-se na época o desenvolvimento de vários projetos simultaneamente, como ler e escrever, educação para a igualdade,

educação para o trânsito, prevenção também se ensina entre outros. A preocupação com a formação continuada foi marca forte da gestão do sistema no período, inclusive com a criação das condições para que os educadores realizassem pesquisa em nível de mestrado e doutorado.

Outro aspecto evidenciado pela pesquisa foi que os cursos que compuseram a programa foram pensados fora da escola e para ela, não com a escola. Esta situação, em certo sentido coloca em discussão questões como protagonismo dos educadores e reforço da autonomia das escolas, temas que precisam ser contemplados nos processos de formação dos educadores. Aconteciam de forma centralizada, com forte tendência transmissiva, caracterizados pela idéia de multiplicação.

Embora contassem com muitos recursos tecnológicos os cursos reproduziam um modelo tradicional de formação, a pesar de muito se falar em atividades descentralizadas. O que nos discursos oficiais apareciam como descentralização na realidade era uma transmissão vertical de conteúdos e metodologias do centro para as regiões e destas para as unidades educacionais, restando aos profissionais da rede a execução das tarefas que vinham de fora.

Os ATPs participavam destes diferentes momentos dos cursos, sempre na condição de ouvintes para depois organizar atividades que viabilizasse a transmissão. No entanto, no que se refere às questões didáticas, foi possível constatar, que o programa não atingiu plenamente os alunos, uma vez que, os professores continuaram em suas rotinas de aulas e dificilmente exploraram novos recursos mesmo porque, em função da desorganização dos cursos havia um descompasso entre a formação e a chegada do material nas escolas.

A pesquisa indica que com o passar do tempo, sobretudo com a inclusão do professor representante de área, foi melhorando a acolhida dos professores aos temas dos cursos, pois passou-se dialogar mais proximamente com a área de formação inicial do professor. Temas de sexualidade, drogas, violência etc. foram muito bem recebidos por professores e alunos. Os professores tiveram mais facilidade de abordar os conteúdos, os recursos e se utilizar das metodologias apresentadas quando se tratava de trabalhar esses temas.

Inicialmente houve resistência ao uso das tecnologias por parte dos professores, mas elas foram sendo quebradas em alguns aspectos. Embora no que se refere a mudanças com relação às questões didáticas não se tenha verificado grandes mudanças, foi possível perceber melhora nas intervenções didáticas dos professores com a aproximação destes do universo tecnológico. Nestes casos, podemos dizer que algumas resistências no uso pessoal da informática foram quebradas.

Embora o trabalho não traga soluções para os problemas relativos à formação continuada detectados possibilitou a identificação de algumas pistas que podem ajudar na organização de cursos de formação continuada:

- a) aproximação das discussões da formação inicial dos professores e abordagem de temas que envolvam interesse dos alunos e professores;
- b) consideração das dimensões da rede e também dos modos de pensar sentir e agir dos educadores que nela atuam;
- c) organização de cursos que respondam às demandas locais, o que não pode ser realizado sem o envolvimento das escolas em todas etapas do processo;
- d) além das demandas locais os processos formativos precisam considerar a necessidade de interação criativa entre formandos e formadores e o reforço da autonomia das escolas;
- e) adequação da capacidade de lidar com os equipamentos aos disponíveis e;
- f) consideração do público alvo dos cursos, pois formar adultos com interesses e posições ideológicas consolidados requer cuidados específicos.

Chegando ao final deste trabalho posso dizer que ele foi muito importante no meu processo formativo. Certamente não consegui definir o olhar com o qual os Assistentes Técnicos Pedagógicos viram o programa de formação estudado. Contudo, a reflexão que realizei a partir do seu desenvolvimento, permite afirmar que hoje compreendo melhor o papel que exerci enquanto formadora no

programa. Neste sentido, finalizo manifestando o meu desejo de que ele possa ajudar a outros educadores, gestores e demais pessoas interessadas na formação continuada dos professores que, hoje sabemos não ser o único caminho para a humanização da escola, mas certamente é um caminho importante.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J.G., Como se faz escola aberta.**2005.Paulus. São Paulo
- ANDRÉ, M.(org) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2001
- CHARLOT, B. **Formação de professores: a pesquisa e a política educacional.**
In: Pimenta, S.(Org) Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e crítica de um conceito. 5.ed. – São Paulo: Cortez , 2008
- FERRÃO CANDU, V. **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais.** In: Mizukami, M.G.(Org.)Formação Continuada – Tendências Atuais, São Carlos EdUFSCAR, 1996
- FERRY, G. **Pedagogia De La Formación.** Ediciones Novedades Educativas vol.08 Universidade de Buenos Aires o Carlos: UFSCAR, 2004
- FURLANETTO, E.C. **Como nasce um professor.: Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação.** São Paulo. Paullus,2003
- GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007
- GATTI, B., **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005
- GOMEZ, A.P. **O pensamento prático do professor:** A formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A.(orgs) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992
- GRANVILLE, M. **Teorias e Práticas na formação de professores.** Campinas: Papyrus Editora, 2007
- JOSSO,M.C. **Experiências de vida e formação.**Tradução José Claudino e Julia Ferreira:adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo:Cortez, 2004
- MENGA, L. e André, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 2002
- MIZUKAMI, M.G.(Org.) **Formação de professores – Tendências Atuais.** São Carlos: EdUFSCar, 1996

NÓVOA, A. (coord.) **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A (Org.) *Profissão de Professor*. Tradução Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luisa Santos Gil. Porto, Portugal: Porto Ed. 1991 Lisboa Dom Quixote, 1992

_____ (org) **Os professores e sua formação e formação docente**. In: Nóvoa, A. Os professores e sua formação. Dom Quixote II, Lisboa. 1995,1996,1997

PIMENTA, S. **Professor Reflexivo:construindo uma crítica**. In: Pimenta, S. e Ghedin. E.(Org.) *Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. 5.ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

SCHÖN, D.. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa,A(org) *Os professores e sua formação*. Tradução Ricardo Correa Barbosa, Lisboa:Dom Quixote, 1992

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

Revista

FANFANI, E.T, **Culturas jovens e cultura escolar**. Documento apresentado no seminário “Escola jovem:um novo olhar sobre o Ensino Médio. Brasília:Semtec/MEC, 2000.Disponível em [HTTP://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/artigosensaios.shtm](http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/artigosensaios.shtm). Acesso em 22 jun. 2004.

MELLO, Guiomar Namó.**Formação inicial de professores para a educação básica:uma (re)visão radical**. São Paulo em Perspectiva, vol.14, nº 1.São Paulo: Sead, jan/mar.2000, PP. 98-110

SILVA, Jair Militão **Docente na educação básica: novas demandas, novas competências**. In: Revista Renascença de Ensino e Pesquisa. São Paulo, n.1, 1999.

ANEXO I

Transcrição de Depoimento

Meu nome é Vagner sou formado em biologia. Na diretoria de Ensino à partir do ano de 2005 eu fui capacitador, monitor do curso Ensino Médio em Rede. Era um curso que já estava em continuidade, era um curso em que eu fui somar minha contribuição. Ele era dividido em duas partes, uma que era a nossa capacitação num primeiro momento e depois um momento em que a gente capacitava os coordenadores. Num segundo momento o curso foi dividido em três partes. Uma nós éramos capacitados, numa segunda parte os prof coordenadores eram capacitados e terceira parte nós tínhamos 1 professor de cada área que era capacitado: um de ciências humanas, um de ciências da natureza e matemática e o terceiro de linguagens e códigos. Durante esse curso é que a capacitação do A.T.P. no caso tinha uma carga horária maior, que eu já não me recordo, a do prof. Coordenador diminuía essa carga horária e no terceiro momento no caso do representante essa carga horária era mais reduzida.. A papel do professor representante era auxiliar o professor coordenador na capacitação do professor lá na escola, era capacitação em horário de trabalho, normalmente nos horários de H.T.P.C. e a capacitação do professor tinha uma carga horária ainda menor do que o do professor representante. O objetivo do curso era introduzir primeiro novas mídias na formação do professor em segundo lugar uma metodologia diferenciada, uma metodologia que era baseada principalmente na interdisciplinaridade, no protagonismo juvenil nas competências e habilidades e discutir os temas próprias de cada uma das áreas das disciplinas, envolvendo principalmente as competência leitora e escritora quando a gente falava principalmente dos gêneros do discurso. Foram escolhidos gênero próprio para cada área: para códigos e linguagem foram escolhidos os texto de opinião, a área de ciências da natureza era o artigo científico e a área de ciências humanas era o ensaio.O curso tinha uma estrutura boa no que se refere a tecnologia como eram passadas as informações a dificuldade que nos tivemos no curso, eu entendo assim foi 1º foi esse afunilamento da capacitação, aquele que estava na ponta,que era aquele que deveria aplicar as atividades as ações do processo tinha uma capacitação menor do que aqueles que estavam formando em 2º lugar o material era muito bom era um material que tinha uma metodologia uma apresentação uma conceituação muito boa mas que no entanto ele se perdia no processo de formação chegava no professor muito pouco. Por exemplo o material da seqüência didática que era um material para ser trabalhado com os professores de L.P em 1º lugar chegou na escola quando o processo já estava acabando, já estava finalizando o curso, o material foi pouco conhecido pelos professores e acreditamos que em muitas escolas foi sequer utilizado apesar de ser um material

que tinha uma excelente qualidade que dava noções de como trabalhar um texto de opinião, como intervir nas dificuldades apresentadas pelos alunos e principalmente sanar as dificuldades apresentadas. Ele tinha uma estrutura boa, o curso, apesar da carga horária reduzida quando chegava na ponta ele tinha um material muito bom mas a organização quanto ao que se refere principalmente a capacitação do trabalho foi extremamente reduzida e ao conhecimento do material fazia com que o processo o projeto se fragilizasse ao longo do caminho. Além desses problemas que foram relatados de ordem estrutural do curso uma dificuldade que nos tivemos também foi 1º o distanciamento dos capacitadores que eram de uma empresa contratada pelo estado eles não tinham vínculo nenhum com a secretaria da educação vou dar um exemplo de coisas que aconteceram com esse pessoal da Vanzolini que foi a empresa contratada é nós tivemos uma situação que a 1ª turma que foi formada no Ensino Médio em rede grande parte dos coordenadores da nossa região não receberam certificação por questões burocráticas, dificuldades com o equipamento de não saber utilizar a ferramenta que era um programa chamado Prometeus e aonde a gente registrava frequência avaliação de cada um deles capacitação de uso desse material então os coordenadores acreditavam que já tinham efetuado toda a avaliação desses professores e enfim não foram e esses professores não receberam o certificado o que acabou sendo um desincentivo para os professores. Isso mesmo o que a gente percebia quando ocorreu este problema eu era coordenador na escola mesmo os monitores que na época eram os ATPS na Diretoria de ensino não tiveram essa orientação não sabiam como usar a ferramenta porque cada um sabia usar o seu espaço e não conhecia o espaço do outro? Então não tinham como orientar os coordenadores e no final acabou sendo aquela brincadeira do telefone sem fio a informação se perdia no processo apesar de existir 3 capacitadores na diretoria de ensino um de ciências humanas, outra de Linguagens e códigos outro de ciências da natureza e matemática por todo processo de capacitação ser primeiro através de Videoconferência, apesar da videoconferência ser por interação, criava um certo distanciamento em 2º lugar existia um momento de capacitação dos monitores e um 2º momento de capacitação dos coordenadores parte das informações se perdiam no processo, até a apostila era de nível inferior, existiam informações na apostila dos capacitadores da diretoria que não existia na dos coordenadores e a do professor tinha menos informação ainda. Até no material didático a informação se perdia ao longo do processo demonstrando esse problema de organização propriamente dito o grande objetivo do Ensino Médio em Rede era que toda capacitação não servisse para a formação do professor e ponto, ela deveria chegar na sala de aula mudando a prática do professor se a informação se perdia durante todo o processo já na organização ao longo do projeto ela chegava minimamente no aluno se chegou nos tivemos materiais que chegaram após o processo ser concluído então não tinha como o processo chegar no aluno ou quando chegava, chegava muito defasado. É interessante observar também que enquanto um curso informatizado e muitos professores não tendo o conhecimento dessa técnica, operatória do computador, é da função, como ele sente isso de lidar com o aluno que tecnicamente tem mais experiência do que ele. O não professor se sente à vontade para confrontar uma teoria, uma coisa uma ferramenta que ele não

domina. Na verdade o Ensino Médio em Rede não chegou no professor nem nesse ponto da informatização porque a ferramenta Prometeus que era uma ferramenta que havia um Chat, com fórum onde documentos tinham que ser postados a gente lia on line ele ocorria apenas em nível de mediador lá na diretoria de ensino, no caso o ATP e do coordenador. Ele não chegou ao professor, o professor não conhecia. Mas levando em consideração o que eu estava falando mesmo para o mediador da diretoria de ensino como para o professor coordenador por exemplo o processo de formação da ferramenta foi durante o curso, nós não tivemos um momento de conhecer a ferramenta e depois começar o curso simplesmente a gente foi conhecendo. A ferramenta acabou isso porque emperrava, porque a gente postava documentos e eles não chegavam e isso contava como uma negativa pra ele não teve uma orientação primeira na ferramenta e em segundo lugar no conteúdo que era mais didática mais pedagógica de cada uma das disciplinas das áreas. Aí ele tinha como incentivo para ele participar do curso e ser certificado por ele e ele era derrubado pelo sistema, ou seja ele não era derrubado pela não competência em conhecer ou não aquele trabalho e estar desenvolvendo aquele estudo ou não ele era derrubado pela própria ferramenta porque culminou o projeto que era o grande incentivo da época com a evolução não acadêmica que era um processo do governo através de um plano de carreira porque esse professor evoluía a cada a cada pontos de cursos que ele fazia então o que acontecia se ele não tinha certificados ele não junta pontos e ele não tem aumento de salário. Então ao invés de ser incentivado pelo programa, o programa que simplesmente falhou em sua organização ele simplesmente desestimulou aquele curso. Eu to num curso que no fim eu não vou ser certificado não vai me valer de nada até pela desorganização porque o Estado são 5.400 escolas, você preparar apostilas vídeos cds, toda essa gama de professores exige toda uma estrutura, uma dinâmica muito grande e que muitas vezes culminava apenas uma parte do material outra não chegava, chegava uma parte do conteúdo, o professor estava sendo capacitado e não tinha o material você tinha que aplicar isso em sala de aula e não tinha material. O projeto era interessante porque ele estava vinculado a uma escola, estava vinculado a um coordenador inscrito ele é que entrava no sistema se a escola perdesse o coordenador a escola não tinha quem entrasse no sistema e ela estava fora do programa, como eles iam interagir, como eles iam ser capacitados. A própria estrutura da secretaria da educação minava o programa, por não haver um momento em que o professor parasse para estudar, então a capacitação tinha que ser in loco e isso é dentro da dinâmica da secretaria da educação o professor troca de escola normalmente, sem contar no ano várias vezes, o coordenador que não fica parado, o ATP que era o capacitador trocava, eu mesmo cheguei na metade do programa, eu cheguei em 2005 e o programa foi em 2003/2004 então o próprio programa ele não atingia essa capacidade. Então o que acontecia houve uma remodelação do programa e a gente teve que capacitar este coordenador que não tinha participado da primeira fase e ao mesmo tempo da 2ª é você não dava conta. Se de uma etapa só você não dava conta somando duas você conseguia muito menos.

Mediadora – A impressão que dá é que há uma contradição primeiramente ele se colocando falando de que é um bom programa que é um material rico que toda uma metodologia que a didática atende e num segundo momento dizer da falta de organização que esta estrutura acabou não beneficiando não aconteceu o objetivo só parece ser contraditório precisava medir em que tempo isso não funcionou e porque não funcionou.

Vagner - O problema está exatamente nesses dois pontos que você colocou, 1º o material era bom, nós tínhamos pessoas até certo ponto capacitados logicamente haviam profissionais da Vanzolini que eram melhor preparados e outros que eram menos preparados alguns que tinham uma postura mais crítica outros com uma postura reprodutivista da opinião do governo nós tínhamos várias situações ali mas tínhamos pessoas que tinham algum tipo de informação diferenciada que traziam alguma coisa de novo para nós, o material a própria ferramenta que permitia algumas coisas determinadas coisas que não existem, ela permitia discutir um texto através do fórum, ela permitia isso então a ferramenta em si no que se refere a possibilidade dela ela garantia isso o que ela não permitia e aí pode estar o furo do programa foi não ter pensado na dinâmica dessa rede 2ª no tamanho dessa rede porque se vc tem um material bom mas o material não chega para o professor ele não adianta de nada quer dizer o professor tem estar trabalhando algo mas o material não chega, ele não sabe como trabalhar com o aluno quando chega o material o professor já está sendo capacitado numa outra coisa que é no que ele tem que trabalhar e o material dessa outra coisa também não chegou então o problema maior foi a desorganização. Existe uma contradição que é o otimismo do projeto inicial e talvez o pessimismo do final, o projeto realmente o resultado foi medíocre apesar do programa ter recebido prêmio Mario Covas de melhor projeto da educação mas acredito que ele fosse mais político, porque resultados mesmo, que tinham que chegar no aluno, ele não chegou, aliás se chegou ao professor, se ele conseguiu entender o processo até hoje vc vai na diretoria para discutir temas como interdisciplinaridade, protagonismo juvenil, o professor não tem isso na prática, ele pode às vezes conceituar e ainda assim eu acho que é fraquinho mas prática muito menos a gente aprende em psicologia aprender é mudar de atitude, se vc me perguntar se o projeto fez com que professor mudasse de atitude ele não fez e não nesse sentido ele foi ruim....o projeto era bom ele falhou em entender o funcionamento da rede parece que é assim a secretaria propôs uma idéia uma entidade que não conhecia a rede propôs a organização sem conhecer a rede e aí ela furou e para não dizer que o projeto furou eles tentavam remendar

Continuação da transcrição da fala do Vagner

...o projeto era bom ele falhou em entender o funcionamento da rede parece que é assim a secretaria propôs uma idéia uma entidade que não conhecia a rede propôs a organização sem conhecer a rede e aí ela furou e para não dizer que o projeto furou eles tentavam remendar

Rede do saber – Lugar onde você tem uma informação de certa forma televisiva, através de uma videoconferência, quantas vezes nós fomos para uma reunião

dessas , saímos da sala de aula, saímos da diretoria, saímos da coordenação e quando a gente vai ver, aquilo não nos diz respeito ou quando a gente vai ver aquilo é alguma manobra política. Ou até mesmo se tivéssemos recebido as informações do tipo entre no site tal e pegue tal informação pronto, não precisávamos sair da sala de aula, eu penso que às vezes a rede do saber é como se usássemos um canhão para matar uma formiga. É uma ferramenta muito importante, ela teria condições de resolver n problemas mas é muito mal usada. Hoje as questões técnicas já melhoraram muito, hoje temos um som, melhor, um vídeo melhor, porque quando nós começamos com esse trabalho nós não conseguíamos entender quase nada do que passava. Nós fomos chamados uma vez para uma videoconferência sobre pecuária que nós não entendemos absolutamente nada do que estava sendo falado, parecia que se falava em outro idioma. Nós tivemos uma videoconferência do Filosofia e vida de 3 horas que nós não pudemos nem ouvir, que dirá entender o que estava sendo falado. É o que vc disse é uma ferramenta muito, muito importante mas usada de maneira inadequada. Quando eles começaram a idéia era de que nós mesmos pudéssemos fazer interação com outras diretorias mas isso nunca acabou acontecendo

DEPOIMENTO DE IARA

Que eu senti que faltou no seu discurso. Você falou da dificuldade que foi difícil que começo que ao mesmo tempo tinha que começar a fazer mas não falou da proposta deste curso. Você falou da má formação do professor que ele não vai atrás, mas você não fundamentou o letra e vida. O letra e vida começou em 2003, estamos em 2009 o letra e vida terminou em 2007 que deu margens para entrar outro programa, o ler e escrever mediante a proposta do ciclo I é o letra e vida acrescido de alguma coisa como por exemplo o acompanhamento , hoje se discute mais as atividades, hoje é mais procedimental, letra e vida era estudo era o fundamento teórico. Você era formadora hoje você é coordenadora você sentiu mudança no que se refere a capacitação, no que se refere a orientação, no que se refere a propostas de atividades. Não, não mudou a ladainha continua a mesma. Como continua a mesma coisa se você foi Formadora? Sim eu fui formadora, mas conversando por exemplo com a Ceni, ela não foi formadora, ela era cursista, e também não aguenta mais a mesma repetição, hoje é cópia não tem uma coisa nova. Se o professor tem que avançar, o professor tem que crescer onde está no programa isso, os problemas continuam os mesmos se você pegar na Leste 5 2ª série , num nível abaixo do básico , quantos alunos estão abaixo do básico, é mínimo 6% , o que não é ruim se você pensar que tem inclusão , se você pega a 4ª série este índice sobre para 36 % , não importa se a proposta é mista ou seja tradicional na 2ª série a rede está dando conta. Eu vou te dizer porque aí entra o objetivo da secretaria até o final da 1ª série todas as crianças estarem alfabetizadas , nao alfabetizada, ele começa a reconhecer que o som representa a fala, ela consegue escrever algumas palavras ai ela está alfabetica mesmo que ela tenha erros ortográficos mas ela está alfabetica. O que acontece, os professores de 1ª e 2ª série hoje eles conseguem visualizar isso porque existe

uma formação continuada dentro da escola de 6 horas por semana e é bastante. Você consegue, vc consegue discutir muitas questões nessas 6 horas. Agora porque acontece lá na minha escola, eu vou, volto, quando eu vejo que não dá eu volto, quando deu pra entender eu avanço, conseguem entender qual é o objetivo daquela atividade. Agora nem todos os professores estão hoje ainda neste nível, vc fala do índice da 1ª e 2ª série que é de 6%, mas pega 3ª e 4ª, porque o professor de 3ª e 4ª ele não tem o tempo de estudo, em duas horas ele não consegue dar conta de falar quase nada na verdade porque quando vc vai entrar no assunto já acabou na próxima semana não existe uma seqüência, você até quer manter a seqüência vc vai tentar mas não consegue fazer um encadeamento de idéias. Este resultado não é igual em todas as escolas. O seu HTPC é assim e vc consegue dar conta disso porque não consegue se separar do que vc foi enquanto ATP como orientador deste grupo como uma pessoa que foi orientada e que acabou tendo que estudar e tudo mais vc está continuando sendo ATP dentro da sua escola isso é um ganho que a sua escola tem. Agora o que as outras escolas podem estar fazendo. Bom dos 36 coordenadores que tem lá (Curso ler e escrever) só uns 10 conseguem conduzir bem o HTPC. A sua formação é tão consciente que você transforma você consegue se impor porque vc acredita tanto que você consegue. O que acontece com aquele coordenador que está começando a aprender, começando a entender como é para ele estar impondo para o professor que não quer, ele não tem vez e nem voz. Eu tive a formação mas por me interessar pelo assunto leio livros, Eu tenho uma bagagem de informação de fato que povoam na minha mente algumas idéias, e que me permitem crer, entender o procedimento. Ela com as informações dela, com a bagagem dela com as leituras que ela teve, com a formação que ela deu, então o problema não está somente no acreditar e sim na formação de cada um.

DEPOIMENTO DE DAILZE

Dailze você fez um histórico da década de 60. década de 70, a gente chega na década de 80 e 90 nós temos 3 situações nós temos a Constituição de 1988, nós temos o ECA de 1990 e temos a LDB de 1996, todas elas falam que o atendimento do aluno com necessidades especiais ela tem que ser, preferencialmente no ensino regular, além disso lá fala que ele tem que incluído que deve ter uma adaptação que deve ser do prédio, que deve ser curricular, que deve ser da metodologia, que deve ser das linguagens, que deve ser dos espaços, que deve ser dos tempos. Quer dizer não adianta você somente colocar o aluno, não adianta ele só ocupar um espaço na sala, ele tem que fazer parte senão ele é excluído porque você não está fazendo nada por ele. Daí acontece aquilo que eu queria ter falado aquela hora e não consegui. Eu não acho que o professor é professor mal formado mas para ele aquilo, e aí entram os preconceitos normais da rede, aquilo não é o normal, não é o ano que vem aquele aluno não está mais lá, o problema passou, então o investimento, pensando assim no nível individual, todos nós fazemos apostas, a Sonia está fazendo o mestrado, ela tem que investir o tempo dela, nós fazemos investimentos na carreira, cada um você investe na

sua eu invisto na minha, porque nós temos um retorno seja um retorno pessoal seja retorno profissional, seja retorno financeiro, se nos pensarmos no retorno individual, esquecendo o legal e talvez até o moral, não vale a pena, ele teve um aluno que só vai ficar esse ano, não existe aí um preparo a continuidade da formação e aí realmente tem a intencionalidade do governo, não adianta o governo estar cobrando e ele mesmo não fazer nada. Não adianta você ter um elevador numa escola e o elevador não funciona. Se você tem um cego você tem que ter uma pessoa indicada pro braille. Quer dizer enquanto não existir prioridade não só na escola, não só no professor, mas também institucional é só discurso.

Interferência da lara - A gente sabe que para a criança, na sala de aula esse ano é muito importante, porque ela ali com uma fala ou outra ela acaba se desenvolvendo de alguma maneira. Você viu que eu separei o moral, separei o legal Interferência da lara: O professor está pensando só no umbigo dele Volta Dailze: - Eu não estou pensando no nível egoísta. Meu grande erro enquanto professor, aí eu acredito que seja má formação porque eu estava acostumada com Piaget: na 1ª fase é assim, na 2ª fase, na 3ª fase é assim, não nesse caso é genético. Eu entendia que era genético mas não do ponto de vista de aprendizagem se o ambiente não estimular não aprende. Eu ensinava a alunos de ensino médio e eu ensinava português e recreação mas a capacidade de relacionar uma informação com outra era dele, eu professora eu não tinha papel nenhum nisso. Eu não entendia que eu tinha que desenvolver a capacidade cognitiva dele, aí entra as competências e habilidades, eu enquanto professor não tinha essa visão. Para o professor, eu acho que ele não tem essa visão também, eu vou estar ensinando ele de alguma forma está me escutando ele está aprendendo, eu não sei bem o que é mas está. O que falta aqui é a intencionalidade. Ele vai aprender vai de alguma forma e alguma coisa vai mas se o trabalho tem uma intenção tanto melhor.

Mas a verdade é que a criança vem na escola desta forma, Quando a gente diz ela é imposta e de forma muito desumana na minha opinião, para o aluno, que é a vítima maior, ele deveria ser atendido e é o maior vitimado. Que nem na minha escola, nós estamos lá com o Léo, ele é um aluno que vai ficar lá, supõe-se, da 1ª à 4ª série, são 4 anos. Eu não posso dar um HTPC para a professora Marli, que é a professora do Léo agora, amanhã ele estará com outra professora. O HTPC tem que ser direcionado para a escola como um todo, ele é um aluno da escola. Se é preciso adaptação tem que ser para todo mundo, para o inspetor de alunos, para o administrativo, para quem faz a portaria, de quem cuida da merenda. Os outros professores fazem a seguinte leitura, pelo menos subentendida, esse ano pelo menos ele não é meu, eu to livre. E o que o gestor faz no começo do ano quando vai distribuir a sala. Existe uma tendência de você entregar o aluno para o professor que melhor o aceitaria.

Interferência da mediadora - Dailze você falou muito pouco do CAPE, eu senti alguma coisa com relação a isso e eu gostaria que você falasse um pouco mais.

Dailze - O CAPE tinha a função de nos orientar, de mostrar um norte para aqueles grupos que estavam totalmente perdidos. Mas eles faziam e faziam reuniões mas não conseguiam fazer nada produtivo. Eles acabavam nos dando

conhecimentos sobre determinadas doenças, como diagnosticar, mas eles não conseguiam nos dizer como resolver o problema lá na sala de aula onde o professor tem, além do aluno com necessidade especial, mais 39 alunos ditos sem necessidades especiais, que dão outros tipos de trabalho e exigem outro tipo de postura do professor.

Era uma luta constante, nos não tínhamos vontade de ir para lá. Era muito longe, a gente ficava fora o dia todo e não conseguíamos atender realmente o aluno.

Está na ponta e verificar que a coisa não anda. O tempo vai mostrar, eu to falando de deficiência mental aqui, mesmo que seja de nível leve aqui, a lei garante para ele um acesso assim meteórico né com a inclusão atual. Porque ninguém mais vai barrar esse cara, ele vai para da 1ª para a 2ª da 2ª para a 3ª, ensino médio, ele vai pra faculdade, né lara ele vai pra faculdade, eu digo no campo da medicina quem daria um instrumento cirúrgico para um deficiente mental fazer uma cirurgia, ninguém daria mas na educação ele pode lecionar, eh nós estamos em via disso acontecer nos já temos casos que já estão bem próximos disso, o Roberto Cordone por exemplo. Se as coisas continuarem assim, um cara com demência vai sendo aprovado, aprovado. Quem formaria um médico nessa condição? E a educação está fazendo isso.

ANEXO II

LEGISLAÇÕES

RESOLUÇÃO SE Nº 135, DE 18 DE JULHO DE 1994

Cria, no âmbito da Secretaria da Educação, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual - CAP

O Secretário da Educação, com fundamento no artigo 3º do Decreto 38.641, de 17-5-94, e considerando que:

a política de ação governamental prevê um Programa de Atendimento ao Deficiente Visual matriculado em unidades escolares que disponham ou não de salas de recursos específicos;

a informação do livro Braille e a produção e distribuição de materiais específicos a esse tipo de clientela devem contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem;

a ação de capacitação e aperfeiçoamento de professores para atuação nessa área e de projetos integrados com órgãos governamentais, universidades e instituições afins se constituem em objetivos desta Secretaria; **Resolve**

Artigo 1º - Fica criado, na Secretaria da Educação, o Centro de Apoio Pedagógico para o Atendimento ao Deficiente Visual - CAP, com as seguintes finalidades:

I - oferecer aos alunos deficientes visuais matriculados na rede estadual de ensino recursos apropriados para desenvolverem atividades relativas à leitura, à pesquisa e ao aprofundamento curricular, atendendo:

a) em sua sede;

b) nas unidades escolares desprovidas de sala de recursos;

II - promover a melhoria da qualidade de ensino desenvolvido nas classes comuns através do aperfeiçoamento constante dos professores especializados na área e do oferecimento de materiais adequados;

III - produzir materiais específicos através da informatização do livro Braille ou outras tecnologias modernas e promover sua divulgação e distribuição na rede estadual de ensino.

Artigo 2º - O Centro de apoio Pedagógico para o Atendimento ao Deficiente Visual - CAP resultará da ação conjunta das Coordenadorias de Ensino da Grande São Paulo e do Interior, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

Parágrafo único - Os órgãos desta Secretaria envolvidos no Programa de Atendimento ao Deficiente Visual deverão manter sistemática de trabalho articulada com o Fundo Social de Solidariedade, órgão coordenador no Estado, do Programa de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência.

Artigo 3º - O Centro de Apoio de Pedagógico para o Atendimento ao Deficiente Visual - CAP terá a seguinte estrutura técnico-administrativa:

I - Direção;

II - Apoio Técnico-Pedagógico;

III - Apoio Administrativo.

Artigo 4º - A Direção terá por atribuição organizar, coordenar e controlar as atividades desenvolvidas pelo Centro e será exercida por um especialista habilitado na área de Educação Especial.

Artigo 5º - O Apoio Técnico-Pedagógico terá por atribuição desenvolver as atividades técnico-pedagógicas do Centro, em especial promover a produção dos materiais específicos e o atendimento aos usuários, e será integrado por 5 professores especializados na área de Deficiência Visual.

Artigo 6º - O Apoio Administrativo terá por atribuição oferecer suporte operacional às atividades-fim do Centro e será constituído por:

I - 2 Oficiais Administrativos, com conhecimentos de informática;

II - 1 Secretário;

III - 1 Assistente Administrativo de Ensino com conhecimento em encadernação;

IV - 2 Auxiliares de Serviço.

Artigo 7º - Caberá às Coordenadorias de Ensino:

I - cadastrar os alunos deficientes visuais matriculados na rede estadual de ensino;

II - prover os recursos financeiros necessários às compras e manutenção de equipamentos e à confecção de materiais específicos.

Artigo 8º - Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas a supervisão geral e o suporte técnico-pedagógico.

Artigo 9º - O Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual - CAP funcionará nas dependências da DRECAP-3 e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação procederá à adequação das instalações físicas..

Artigo 10 - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação

NOTAS:

O Decr. nº 38.641/94 encontra-se à pág. 62 do vol. XXXVII.

O artigo 9º foi alterado pela Resolução SE nº 102/95 à pág. 144 do vol. XXXIX.

Resolução SE - 62, de 9-8-2005

Dispõe sobre procedimentos para implementação das ações de formação continuada, nas modalidades Curso e Orientação Técnica

O Secretário da Educação, à vista da necessidade de se assegurarem normas que garantam a implementação de ações de formação continuada, referenciada em uma política educacional, que privilegia o aprimoramento do exercício profissional, resolve:

Artigo 1º - As ações de formação continuada, nas modalidades Curso e Orientação Técnica, desenvolvidas por órgãos da Secretaria da Educação e ou com sua aprovação, são definidas como:

I - Curso: conjunto de estudos, oficinas, vivências, encontros, fóruns, seminários, workshops, videoconferências, aulas, conferências, palestras ou outros, realizados também no exterior, presenciais ou à distância, que tratem de determinada unidade temática, constituinte de um todo, previamente definido e estruturado.

II - Orientação Técnica: ação articulada ou reunião, de caráter sistemático ou circunstancial, que subsidie a atuação profissional na implementação de diretrizes e procedimentos técnico-administrativo e técnico-pedagógicos e curriculares da educação básica.

Artigo 2º - Os Cursos, de que trata o inciso I do artigo 1º, caracterizam-se como de atualização, aperfeiçoamento ou especialização, na seguinte conformidade:

I - Curso de Atualização, aquele que tem como objetivo complementar a formação do profissional no respectivo campo de atuação, ampliando e aprimorando conhecimentos, com duração igual ou superior a 30 horas, promovido por instituições de ensino superior devidamente reconhecidas, órgãos da estrutura

básica da Secretaria da Educação, entidades representativas de classe, instituições públicas estatais, instituições públicas não estatais e entidades particulares;

II - Curso de Aperfeiçoamento, aquele que tem como objetivo a ampliação de conhecimentos em determinada(s) disciplina(s) ou área de estudos, desenvolvido, exclusivamente, por instituições de ensino superior, com duração mínima de 180 horas, conforme legislação vigente;

III - Curso de Especialização, aquele que tem como objetivo o aprofundamento de conhecimentos em determinada área do saber, desenvolvido,, exclusivamente, por instituições de ensino superior, com duração mínima de 360 horas, conforme legislação vigente.

Artigo 3º- Os Cursos de Atualização desenvolvidos, exclusivamente, pelos órgãos da Secretaria de Estado da Educação ou mediante parceria com outras instituições, deverão ser autorizados e homologados, na seguinte conformidade:

I - Cursos centralizados:

os atos de autorização e homologação serão expedidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - Cenp ou pelo Departamento de Recursos Humanos - DRHU, de acordo com a área de atuação.

II - Cursos descentralizados:

o termo de autorização será expedido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - Cenp ou pelo Departamento de Recursos Humanos - DRHU, cabendo a homologação:

a) à respectiva Diretoria de Ensino, quando se tratar de seus próprios Cursos e daqueles objetos de contratos ou parcerias por ela estabelecidos;

b) à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - Cenp ou ao Departamento de Recursos Humanos - DRHU nos demais casos.

§ 1º - Os pedidos de autorização de Curso deverão ser acompanhados do respectivo projeto básico.

§ 2º. Os Cursos somente poderão ter início após concessão da autorização pelo órgão competente.

§ 3º - a homologação do Curso dar-se-á mediante parecer favorável emitido pelo(s) responsável(eis) por seu acompanhamento e avaliação.

§ 4º - Caberá à instituição executora expedir ao participante a certificação do Curso, quando o aproveitamento for considerado satisfatório e a frequência atender ao mínimo estabelecido no projeto básico, desde que não inferior a 80% do total da carga horária prevista para o Curso.

Artigo 4º- Os Cursos de Atualização (extensão cultural e universitária) promovidos pelas instituições de ensino superior, quando solicitados pela instituição interessada, serão autorizados e homologados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - Cenp, desde que atendam às exigências estabelecidas em instrução complementar.

Artigo 5º - Somente será autorizada, em horário de trabalho, a participação em Cursos promovidos pela Secretaria da Educação ou por entidades de classe, quando constantes do calendário de eventos autorizado por esta Pasta.

Parágrafo único -- Caberá à autoridade do órgão proponente ou às Diretorias de Ensino, quando lhes for delegada essa competência, publicar os atos de convocação dos participantes com a especificação do curso autorizado em horário

de trabalho.

Artigo 6º- Os Cursos modulares somente poderão gerar certificação específica de módulo, se este tiver caráter de terminalidade e tiver sido previsto no respectivo ato de autorização.

Artigo 7º - Os cursos que compreendem atividades de treinamento, bem como os de integração, capacitação, atualização, extensão e difusão cultural, destinados aos integrantes das classes do Quadro de Apoio Escolar - QAE, poderão ter a duração mínima de 20 horas.

§ 1º - Os cursos a que se refere o caput deste artigo serão promovidos pelos diferentes níveis hierárquicos da Pasta ou por entidades de reconhecida idoneidade, desde que autorizados e homologados pelo Departamento de Recursos Humanos - DRHU.

§ 2º - Farão jus aos certificados dos cursos os servidores que tiverem frequência mínima de 90% e aproveitamento comprovado.

Artigo 8º- em se tratando da Orientação Técnica, a que se refere o inciso II do artigo 1º, observar-se-á que:

I - As atividades de cada Orientação Técnica poderão ser realizadas em horário regular de trabalho e ter a duração de quatro a oito horas diárias.

II - Caberá à autoridade responsável pelas atividades da Orientação Técnica expedir o ato de convocação e a respectiva declaração de efetivo exercício, não comportando, sua realização, expedição de certificados.

Artigo 9º - Quando as atividades propostas pelos Cursos ou pelas Orientações Técnicas ocorrerem em horário de trabalho do educador, as autoridades responsáveis pela sua realização deverão atentar pelo não comprometimento da rotina do local de trabalho do profissional convocado.

Artigo 10 - o participante poderá ficar dispensado das atividades/aulas do turno diferente daquele em que foi convocado, quando:

I - o local e ou horário do Curso ou da Orientação Técnica inviabilizarem seu deslocamento em tempo hábil;

II - a carga horária das atividades desenvolvidas e o tempo necessário para o deslocamento totalizarem a carga horária de trabalho diária a ser cumprida pelo participante em seu cargo/função, objeto da convocação.

Artigo 11 - Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - Cenp e ao Departamento de Recursos Humanos - DRHU baixarem instruções complementares à presente resolução.

Artigo 12 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE nº 121, de 19 de junho de 1990 e a Resolução SE nº 101, de 10 de junho de 1994.

Notas:

Revoga a Res. SE n.º 121/90, à pág. 114 do vol. XXIX;

Revoga a Res. SE n.º 101/94, à pág. 139 do vol. XXXVII;

ANEXO III

Resolução SE Nº 89/2003 - Publicado em 26/ 08/ 2003

Dispõe sobre designação de Assistente Técnico-Pedagógico para acompanhamento das ações do Programa Teia do Saber nas Diretorias de Ensino

O Secretário da Educação, considerando que:

a formação continuada dos profissionais da educação constitui o principal foco de atuação e investimento desta Administração;

o Programa Teia do Saber foi concebido para atender a diferentes demandas de formação continuada dos profissionais da rede estadual, valorizando a cultura local e respeitando a autonomia da escola;

o referido Programa exige permanente articulação entre as instâncias envolvidas, combinando ações organizadas por iniciativa dos órgãos centrais, Diretorias de Ensino e escolas, resolve:

Artigo 1º - As Diretorias de Ensino contarão em sua equipe de Assistência com um Assistente Técnico-Pedagógico que deverá acompanhar, de forma integrada com o Grupo de Supervisão, Oficina Pedagógica e Núcleo Regional de Tecnologia Educacional, a implementação do Programa Teia do Saber, de acordo com as disposições da presente resolução.

§ 1º - São requisitos para a designação do Assistente Técnico-Pedagógico de que trata o caput:

I - ser titular de cargo do Quadro do Magistério lotado em unidade da área de jurisdição da mesma Diretoria de Ensino;

II - ser portador de licenciatura plena;

III - ter, no mínimo, três anos de experiência na rede estadual de ensino.

§ 2º - Para o desempenho da função, o profissional deverá preencher as seguintes condições:

I - conhecer amplamente a política educacional da SEE e, em especial, os projetos de formação continuada que vêm sendo desenvolvidos;

II - conhecer as características e as necessidades da região em que atuará, bem como das escolas de sua área de abrangência;

III - possuir capacidade de gerenciamento e de liderança;

IV - ter domínio dos conhecimentos de informática;

V - ter disponibilidade para trabalhar no período noturno e em ações que exijam deslocamentos e viagens.

Artigo 2º - O Assistente Técnico-Pedagógico, de que trata esta resolução, terá como atribuições:

I - organizar as ações de formação continuada, de acordo com as prioridades definidas;

II - manter permanente interlocução com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, de modo a conciliar as ações realizadas na Diretoria de Ensino com aquelas desenvolvidas pelos órgãos centrais;

III - organizar localmente as atividades desenvolvidas por meio da Rede do Saber;

IV - auxiliar o Dirigente Regional de Ensino:

a) na compatibilização da execução das ações com os recursos financeiros disponíveis;

b) no gerenciamento das ações de formação continuada realizadas por meio de parcerias e/ou contratação de outras instituições.

Artigo 3º - Compete ao Dirigente Regional de Ensino designar o Assistente Técnico Pedagógico, com fundamento no artigo 64, inciso II §§ 1º e 3º, da Lei Complementar nº 444/85.

Artigo 4º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Anexo IV

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Vide Adin 3324-7, de 2005

Vide Decreto nº 3.860, de 2001

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Vide Lei nº 12.061, de 2009

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais

TÍTULO IV

Da Organização da Educação Nacional

(.....)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

(....)

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; ([Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009](#))

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. ([Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009](#))

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: ([Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009](#))

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; ([Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009](#))

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; ([Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009](#))

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. ([Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009](#))

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. ([Regulamento](#))

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. ([Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009](#)).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. ([Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009](#)).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. ([Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009](#)).

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: ([Regulamento](#))

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. ([Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006](#))

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. ([Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006](#))

(...)

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das [Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961](#), e [5.540, de 28 de novembro de 1968](#), não alteradas pelas [Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995](#) e [9.192, de 21 de dezembro de 1995](#) e, ainda, as [Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971](#) e [7.044, de 18 de outubro de 1982](#), e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.1996