

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

IVANI RUELA DE OLIVEIRA SILVA

Por uma *formação tamanho único*:
Curso de Formação Específica para professores da SEE/SP

SÃO PAULO
2015

IVANI RUELA DE OLIVEIRA SILVA

Por uma *formação tamanho único*:
Curso de Formação Específica para professores da SEE/SP
Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutor
em Educação

Área de concentração: Sociologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Denise Trento
Rebello de Souza

SÃO PAULO

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12 Silva, Ivani Ruela de Oliveira
S586p Por uma *formação tamanho único*: curso de formação específica para professores da SEE/SP / Ivani Ruela de Oliveira Silva; orientação Denise Trento Rebello de Souza. São Paulo: s.n., 2015.
180 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação de professores 2. Formação continuada do professor
3. Trajetória profissional 4. Política Educacional I. Souza, Denise Trento Rebello de, orient.

SILVA, I. R. O. **Por uma formação tamanho único:** curso de formação específica para professores da SEE/SP. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Não poderia (e nem saberia) enumerar todos os envolvidos na produção deste trabalho. A relação de cada um (comigo) é única, singular. Por isso gostaria de dedicar algumas linhas bem modestas, porém sinceras a pessoas e instituições que tornaram esse trabalho possível.

Aos meus pais Juscelino e Sibila (*In memoriam*), pela formação e exemplo.

Ao Gilberto, meu esposo, com amor, admiração e gratidão por sua compreensão, carinho, presença e incansável apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho.

Ao Gustavo, Guilherme, Isis, filhos queridos que estão me ensinando a viver.

À Ivonete, Roseleide e Rosemary pela vida que compartilhamos aprendendo a ser irmãs.

À minha orientadora, professora Denise, por acreditar em mim, incentivar-me, apoiar-me e pela orientação segura e generosa.

À Maria Aparecida Segatto Muranaka, por incentivar-me e acreditar em mim.

À Flavia Medeiros Sarti, por acreditar em mim, estimular-me e contribuir no desenvolvimento do trabalho, ampliando minhas perspectivas de análise.

Aos colegas do curso Luciano, Edilson, Caio, Juliana, Marilene e Daniele: colegas/parceiros/amigos pela convivência, oportunidade de trabalho, estudos, colaboração, diálogo e incentivo.

Aos colegas do Grupo de Estudos da UNESP/RC pela possibilidade de interlocução, convivência, colaboração e estímulo.

A FEUSP pela oportunidade da realização do curso de doutorado.

Aos professores do Programa de Doutorado da FEUSP. Que alegria viver esse tempo de estudos na companhia de vocês!

RESUMO

SILVA, I. R. O. **Por uma formação tamanho único**: curso de formação específica para professores da SEE/SP, 2015, 179 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Esta pesquisa insere-se no âmbito dos estudos sobre formação docente. Tem como propósito ampliar a compreensão dos processos que a envolvem, focalizando as modalidades formativas que têm se configurado como etapas de concursos para o ingresso na carreira docente. A investigação abrange concursos públicos realizados no Brasil com professores de ensino fundamental e/ou médio em todas as secretarias de educação dos estados brasileiros e no Distrito Federal, no período de 2009 a 2012. Com vistas a melhor compreender como as políticas executadas por esses níveis governamentais são traduzidas em nível local, optou-se por desenvolver uma pesquisa em moldes de estudo de caso, abordando o *Curso de Formação Específica* do Concurso Público para provimento de cargos de PEB II do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o objetivo de compreender seus propósitos, bem como sua função no campo da formação docente. Os procedimentos envolvem pesquisa bibliográfica e documental tomando como fontes informações e documentos provenientes de órgãos gestores das esferas citadas. Efetuou-se um levantamento bibliográfico sobre concursos públicos de ingresso na carreira do magistério, procurando-se identificar a ocorrência de processos de seleção que prevíssem cursos de preparação obrigatória como etapa de admissão dos candidatos aprovados para o exercício do magistério. Foram realizadas entrevistas, com roteiro semi-estruturado, junto a profissionais da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo “Prof. Paulo Renato Costa Souza” (EFAP) que participaram da execução do curso objeto deste estudo e/ou atuaram na sua implementação. Os temas abordados versaram sobre: EFAP; concurso de ingresso na carreira docente; *Curso de Formação Específica*; Programa Currículo e Prática Docente; estágio probatório e formação docente. Dentre os conceitos e temáticas que nortearam as análises destacam-se: *argumento da incompetência* (Souza); neoliberalismo (Gentili, Silva, Frigotto); políticas educacionais (Shiroma, Evangelista, Freitas, Kuenzer, Gatti, André); formação docente (Gatti, André, Freitas, Shiroma). Conclui-se que o *Curso de Formação Específica* estrutura-se de tal modo que pode ser considerado como uma *formação tamanho único*: propõe como base um currículo oficial para todas as escolas, independentemente da sua realidade e proposta pedagógica; desconsidera a experiência profissional do docente; apoia-se em apostilas e pretende uniformizar práticas pedagógicas para professores e alunos; utiliza-se de sistemas de exames padronizados baseados em referencial pré-determinado; pauta-se em sistemas de avaliação externa; e ao organizar-se dessa forma, pretende retirar do professor o controle e o planejamento sobre seu próprio trabalho. O objetivo maior desta ação, ao que tudo indica, é o alinhamento, o treinamento dos profissionais para a execução das políticas educacionais definidas pelo Estado de São Paulo, particularmente a implementação do currículo oficial nas escolas da rede de ensino paulista.

Palavras-chave: “formação docente”; “concursos de ingresso de professores”; “política educacional”.

SILVA, I. R. O. **For a *one size fits all* formation:** course of specific education for teachers of the SEE/SP, 2015, 177 p. Dissertation (Doctorate) - School of Education, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ABSTRACT

This research belongs to the field of the studies on teacher education. It has as its purpose to expand our understanding of the processes involved in teacher education, focusing on the formative modalities that have been configured as stages of entrance exams to the teaching career. The investigation covers public exams conducted in Brazil with teachers from Fundamental Education and/or Secondary Education in all Secretariats for Education of Brazilian states and of the Federal District in the period between 2009 and 2012. Aiming at a better understanding of how the policies conducted by these governmental spheres are translated at the local level, we have chosen to develop a research shaped around case studies, focusing on the Course of Specific Education of the Public Exam for Filling PEB II Posts in the Teaching Staff of the Secretariat for Education of the State of São Paulo, with the objective of understanding its purposes, as well as its function in the field of teacher education. The research procedures comprised bibliographic and document surveys, using as sources information and documents from the administrative bodies of the above-mentioned governmental spheres. A bibliographic survey on public entrance exams to the teaching career was developed, trying to identify the occurrence of selection processes that specified preparation courses as a mandatory stage for the admission of candidates approved for the exercise of teaching. Interviews with a semi-structured script were conducted with professionals from the School of Teacher Initial and Continued Education of the State of São Paulo “Prof. Paulo Renato de Costa Souza” (EFAP), who took part in the conduction of the course object of this study and/or worked in its implementation. The themes dealt with in the interviews included: the EFAP; entrance exam to the teaching career; Course of Specific Education; Curriculum and Teaching Practice Program; probationary period and teacher education. Among concepts and themes that guided the analysis, we should note *the argument of incompetence* (Souza); neoliberalism (Gentili, Silva, Frigotto); education policies (Shiroma, Evangelista, Freitas, Kuenzer, Gatti, André); and teacher education (Gatti, André, Freitas, Shiroma). We conclude that the Course of Specific Education is structured in such way that it can be seen as a *one size fits all* kind of education: it recommends one official curriculum as the basis for all schools, independently of their realities and pedagogic proposals; it disregards the professional experience of teachers; it is based on ready-made workbooks and seeks to homogenize pedagogic practices for teachers and pupils; it makes use of systems of standardized exams based on predetermined references; it is based on external evaluation; and by being organized in such form, it aims at taking away from teachers the planning and control over their own work. The ultimate objective of this action, it would seem, is the alignment and training of professionals in the execution of education policies devised by the State of São Paulo, particularly the implementation of the official curriculum in the São Paulo public school system.

Keywords: “teacher education”; “entrance exam to the teaching career”; “education policy”.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Distribuição dos trabalhos quanto à autoria, ano da realização, instituição e título.....	84
Quadro 2- Distribuição quanto à natureza, objeto dos trabalhos e período analisado....	85
Quadro 3 - Estrutura dos concursos públicos de ingresso na carreira docente que contêm processos formativos como etapa - Parte 1	92
Quadro 4 - Estrutura dos concursos públicos de ingresso na carreira docente que contêm processos formativos como etapa - Parte 2	94
Quadro 5 - Organização dos cursos e programas de capacitação profissional objeto dos concursos públicos de ingresso na carreira docente	95
Quadro 6 - Programação desenvolvida na capacitação profissional realizada pelo Estado do Ceará.....	97
Quadro 7 - Programação desenvolvida no curso intensivo de formação realizado pelo Estado do Espírito Santo	97
Quadro 8 - Programação desenvolvida no curso de formação realizado pelo Estado do Rio de Janeiro Departamento Geral de Ações Socioeducativas – Novo DEGASE	98
Quadro 9 - Programação desenvolvida no <i>Curso de Formação Específica</i> realizado pelo Estado realizado pelo São Paulo.....	98
Quadro 10 - Vocábulo e número de vezes que aparecem nos documentos	106
Quadro 11 - Objetivos e Conteúdos desenvolvidos na Etapa 1 – Núcleo Básico do <i>Curso de Formação Específica</i>	129

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação de Pós-Graduação em Educação e Pesquisa
ATPs	Assistentes Técnico-Pedagógicos
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – International Bank of Reconstruction and Development – IBRD
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENP	Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CESPE	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DE	Diretoria de Ensino
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
DED	Diretoria de Educação a Distância
DREs	Diretorias Regionais de Ensino
DRHU	Departamento de Recursos Humanos
EAD	Educação a Distância
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo “Prof. Paulo Renato Costa Souza”
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEUSP	Faculdade de Educação da USP
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDAP	Fundação do Desenvolvimento Administrativo
GADE	Grupo de Apoio às Diretorias de Ensino
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NOVO DEGASE	Secretaria de Estado da Administração do Rio de Janeiro – Departamento Geral de Ações Socioeducativas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBA	Projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização
PC	Professor Coordenador
PCOP	Professor Coordenador da Oficina Pedagógica
PEB II	Professor de Educação Básica II
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROGESTÃO	Programa de Capacitação para Gestores Escolares
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC/CE	Secretaria da Educação do Ceará
SEDU/ES	Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
SEE/SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SPFE	São Paulo faz Escola
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UIP	Unidade de Internação Provisória
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I - POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADAS NO ESTADO DE SÃO PAULO NO PERÍODO DE 1995 A 2010	29
1.1 A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO	29
1.1.1 <i>Reforma educacional: destaque para a dimensão docente</i>	34
1.2 PRINCIPAIS REFORMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADAS NO ESTADO DE SÃO PAULO NO PERÍODO DE 1995 A 2010	38
1.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS DA SEE/SP: FORMAS DE ORGANIZAÇÃO	53
CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DOCENTE	60
2.1 REGULAMENTAÇÃO E REGULAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE	60
2.2 FORMAÇÃO INICIAL: DEBATES CONTEMPORÂNEOS	64
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE: O QUE DIZEM ALGUNS ESTUDOS	77
2.4 CURSOS DE FORMAÇÃO COMO ETAPA DE CONCURSOS PÚBLICOS DE INGRESSO NO MAGISTÉRIO ...	83
2.4.1 <i>Levantamento bibliográfico</i>	83
2.4.2 <i>O que dizem as pesquisas</i>	88
2.4.3 <i>Concursos públicos contendo cursos e programas de capacitação profissional como uma das etapas: estrutura, organização e programação</i>	92
2.4.4 <i>Novas regras para concursos públicos: o retorno das antigas formas de organização</i>	100
CAPÍTULO III – CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRELADO A PROCESSO SELETIVO DE INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE	102
3.1 A NOVA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO	102
3.2 ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO (EFAP)	107

3.3 CURSO DE FORMAÇÃO DO CONCURSO PÚBLICO DE INGRESSO PARA PROVIMENTO DE CARGOS DE PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA II DO QUADRO DO MAGISTÉRIO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO	111
3.3.1 <i>Regulamentação e estrutura do Curso de Formação Específica</i>	124
3.3.2 <i>Organização e características do Curso de Formação Específica</i>	128
3.3.3 <i>Concepções de Educação</i>	131
3.3.4 <i>Concepções de Currículo</i>	134
3.3.5 <i>Concepções de Professor</i>	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
APÊNDICE	177

APRESENTAÇÃO

Não me pergunte quem
sou e não me diga para
permanecer o mesmo
Michel Foucault

Este trabalho mantém estreita relação com a minha trajetória profissional, razão pela qual considero pertinente apresentá-la inicialmente, ainda que de forma bastante breve. O meu percurso na carreira do magistério tem sido marcado pelo tema da formação de professores. A história gravada não só na minha memória, mas vivida e impressa em mim, permitiu-me ressignificar momentos e sentimentos vividos intensamente, e que foram fundantes no meu percurso profissional. Rememorar coisas que vivi possibilita-me traçar novos caminhos, instiga-me a descobrir possibilidades outras e ajuda-me a olhar para muitas das minhas escolhas.

Durante vinte e três anos trabalhei na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Como professora de Biologia e de Ciências Biológicas, por doze anos e, nos outros onze, como vice-diretora, diretora de escola e supervisora de ensino. No desempenho desta última função, no período compreendido entre 2001 e 2005, respondi pela coordenação dos trabalhos da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino da Região de Americana, no Estado de São Paulo.

Meu trabalho consistiu basicamente na elaboração e desenvolvimento de programas, cursos, projetos e ações de formação de professores-coordenadores, diretores de escola e professores do ensino fundamental e médio, bem com na atuação em processos de acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas jurisdicionadas à referida diretoria de ensino.

Os desafios enfrentados para a realização do trabalho foram imensos. As escolas eram compelidas a executar dezenas de programas, projetos e ações diversas que lhes eram incumbidos, tanto por meio de encontros presenciais quanto através de videoconferências. Para operacionalizá-los, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), por intermédio de órgãos a ela vinculados, como a Coordenadoria de Normas e Estudos Pedagógicos (CENP) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), promovia encontros no formato de seminários, oficinas e cursos com os componentes das oficinas pedagógicas, os quais ficavam incumbidos de repassá-los

aos diretores, professores-coordenadores e professores por meio de “capacitações” ou “orientações técnicas¹” nas diretorias de ensino. Após a efetivação destes procedimentos, realizava-se à verificação do desenvolvimento das ações pelas escolas e a comunicação dos resultados ao dirigente regional de ensino, o qual, por sua vez, os informava à SEE/SP. Em geral, a equipe da oficina pedagógica não conseguia realizar o devido acompanhamento das ações nas escolas em virtude de vários fatores, tais como: número insuficiente de profissionais; acúmulo de tarefas; prazos curtos estipulados para o seu cumprimento; falta de condições no fornecimento do necessário respaldo material às unidades escolares.

A justificativa para a implementação dos programas, projetos e ações, na maior parte das vezes, era pautada no discurso da baixa qualidade da formação do professor, responsabilizando-o pela má qualidade da educação.

Todavia, não era o que a minha vivência nas escolas em que exerci o magistério comprovava. Tampouco o que as experiências resultantes do exercício das minhas funções como diretora de escola e como supervisora de ensino atestavam. Pelo contrário. Durante os longos anos trabalhados em locais de realidades bastante diversas, como em escola da periferia da cidade de Guarulhos, localizada na chamada Grande São Paulo, na década de mil novecentos e oitenta; no Distrito de Bagaçu, Município de Olímpia, no interior paulista, nos anos mil novecentos e noventa, e em algumas consideradas tradicionais, situadas em São José do Rio Preto, Santa Bárbara d’Oeste e Americana – cidades de médio porte, também localizadas no interior do Estado de São Paulo –, tive a oportunidade de conhecer, partilhar e aprender com profissionais capazes, dedicados, politicamente comprometidos e ansiosos por realizar um trabalho de qualidade social, que pudesse fazer diferença na vida de seus alunos. Por que, então, depositava-se neles a responsabilidade pela baixa qualidade da educação? Por que múltiplos fatores, que são determinantes neste processo, como a melhoria de salário, estruturas, níveis de participação e decisão, carreira, clima de trabalho, não eram considerados?

As concepções de educação, implícitas nas orientações da SEE/SP, bem como as formuladas pelo senso comum, já não me permitiam compreender a realidade complexa

¹ Capacitação e orientação técnica são denominações utilizadas pela CENP e pela FDE, para designar as ações relativas a processos de atualização e formação continuada de educadores da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, desenvolvidas principalmente, por meio de cursos, oficinas participativas, palestras e videoconferências, tanto por aqueles órgãos centrais, quanto pelas instâncias descentralizadas da Secretaria de Estado da Educação.

que se apresentava. Mais do que nunca compreendi que meu trabalho no âmbito da formação de professores precisava ser feito em bases teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social, o que exigia a busca por novas aprendizagens.

E foi assim que encontrei na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), um grupo que me acolheu. Refiro-me ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada (GEPEC), da área de Ensino, Avaliação e Formação de Professores, da Faculdade de Educação. Nele, agregam-se pessoas de diferentes funções, ligadas ao ensino/educação, em nível básico (infantil, fundamental e médio) e superior (graduação e pós-graduação), de diferentes partes do país, que se reúnem, a partir de propostas discutidas e decididas para cada semestre. Tem como marca a diversidade dos participantes e como propósito pensar a partir de outros lugares, trocar experiências, construir e desconstruir visões, desestruturar posições, refletir sobre o papel e lugar de cada profissional na complexidade do cotidiano escolar, ensejando promover implicações nas ações dos participantes em suas instituições/realidade/contextos. Foi a partir da participação neste grupo que iniciei minhas atividades de pesquisa.

Neste período foi-me delegada a responsabilidade pela implementação de uma política educacional envolvendo a seleção, classificação, contratação e formação do professor responsável pelo trabalho pedagógico que seria desenvolvido na Unidade de Internação Provisória (UIP) de Americana. Intitulado *Projeto Educação e Cidadania*, trata-se de uma ação educativa, cuja finalidade é atender às necessidades e características de adolescentes autores de ato infracional durante o período de internação provisória.

Devido às suas peculiaridades e importância social, vi-me uma vez mais compelida a buscar interlocuções com autores e pessoas que pudessem contribuir para uma melhor compreensão e consequente execução de tão singular empreitada. A Pós-Graduação, em nível *stricto sensu*, apresentava-se como a maior e talvez melhor oportunidade de fazê-lo. Foi assim que, no ano de dois mil e oito, concluí uma pesquisa de Mestrado denominada *O Projeto Educação e Cidadania e a escolarização do adolescente autor de ato infracional*, objeto de dissertação realizada junto à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Rio Claro (SILVA, 2008). Este foi um período de grande aprendizado. O trabalho ali efetuado contribuiu muitíssimo para a minha formação, tanto em nível profissional, quanto pessoal. Dentre as atividades desenvolvidas, as mais significativas foram as reuniões do grupo de pesquisa.

Realizadas mensalmente, com a participação de diversos professores e alunos do mesmo núcleo temático, tinham como objetivo possibilitar a integração dos discentes integrantes do programa, promover a discussão dos projetos de pesquisa e fomentar a realização de estudos teóricos considerados relevantes para as investigações em desenvolvimento.

O trajeto experimentado no Mestrado, somado às vivências anteriores, desvelaram um traço que, até então, não estava muito claro em mim. Compreendi que vejo o mundo, e as múltiplas relações que nele se estabelecem, pela ótica das possibilidades e não dos limites e das impossibilidades.

Esta percepção, somada às experiências vividas junto a educadores, alunos e escolas, as interlocuções e o convívio em múltiplos espaços educativos, estimulou-me a continuar os estudos. A questão da formação de professores continuava no centro dos meus interesses e por isso decidi procurar pesquisadores que tratassem da temática. Foi assim que, por intermédio das professoras Flávia de Medeiros Sarti e Maria Aparecida Segatto Muranaka, ambas da UNESP de Rio Claro, conheci a professora Denise Trento Rebello de Souza, da Universidade de São Paulo. Esta convidou-me para participar de grupos de estudos sob sua coordenação, dos quais faziam parte alguns alunos que desenvolviam na Universidade Estadual de São Paulo (USP) pesquisas com temáticas relacionadas à formação de professores. São eles: Fabiana Olivieri Catanzaro, Luciano Cores e Juliana Trindade Barbaceli.

Dois grandes projetos estavam sendo desenvolvidos pelo grupo: *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento, possibilidades e limites*, sob a responsabilidade da Prof^a Dr^a Denise Trento Rebello de Souza, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e *Programas Especiais de Formação de Professores, Educação a Distância e Escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço*, sob a coordenação da Prof.^a Dr^a Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Os estudos desenvolvidos nestes grupos de pesquisa tinham ligação com a temática do meu interesse: tratavam de políticas educacionais em execução no Estado de São Paulo. As discussões abordando diversos aspectos da formação docente desencadeadas nas reuniões vinham ao encontro do objeto que me interessava investigar. A forma como os estudos e pesquisas se desenvolviam e as reflexões desencadeadas possibilitaram o aprofundamento do debate sobre as questões que me instigavam.

Foi nesse período que tomei conhecimento da publicação de normas legais alterando a forma de ingresso de professores na rede pública estadual paulista. Pela primeira vez, o governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) introduzia um curso de formação como etapa de concurso de ingresso de professores na carreira do magistério, ou seja, além das tradicionais provas de conhecimentos e de títulos, o docente teria que participar de um curso e, ao final, ser avaliado.

Este fato instigou-me a querer conhecer melhor essa política que envolvia o processo formativo docente. Dentre as muitas indagações possíveis, talvez a que mais me provocava era a seguinte: por que o governo do Estado de São Paulo instituía um curso de formação como etapa obrigatória e eliminatória de concurso, se todos os candidatos eram portadores de diploma de curso superior que os habilitava para a docência? Este questionamento fez-me concluir que somente um estudo aprofundado da questão, em nível de doutoramento, poderia me proporcionar respostas. Assim sendo, candidatei-me ao processo seletivo de Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP) e fui aprovada.

O que apresento é, portanto, o produto de uma história vivida e impressa em mim, que retrata caminhos trilados, às vezes com doçura, outras com dureza, nunca com desesperança, e que me permitiram (e ainda permitem) continuar a acreditar na possibilidade da construção de novos processos formativos que respondam às exigências e necessidades sociais na atualidade.

Ela está no horizonte. [...] Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar.

Fernando Birri

INTRODUÇÃO

No Brasil, ao longo da década de mil novecentos e noventa, com a adoção das políticas de ajuste neoliberais, as esferas pública e privada foram redefinidas no âmbito do Estado e da sociedade civil. No campo da formação docente, respondendo ao modelo de expansão do ensino superior, as políticas educacionais caracterizaram-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta de cursos de formação para atender à crescente demanda pela formação superior. A necessidade dessa expansão – somada à redução do investimento público na educação e à não provisão dos recursos necessários para a expansão da educação superior pública (universitária e presencial), com a garantia da formação de qualidade elevada para todos os professores – têm alterado profundamente o caráter da formação docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) contribuiu para consolidar o projeto neoliberal, por reduzir a responsabilidade do Estado em relação à educação, promovendo, ao mesmo tempo, o aligeiramento e o barateamento da formação das novas gerações. Esta norma legal teve ainda o intuito claro de redefinir o papel do Ministério da Educação e Cultura (MEC) na organização da educação nacional. Segundo Saviani (2000, 2008), esse órgão deixa de ocupar posição lateral na questão relativa ao ensino fundamental e passa a ocupar lugar central na formulação, implementação, avaliação e controle das políticas voltadas para esse nível de ensino.

Tendo esse contexto como pano de fundo, este trabalho propõe-se a investigar a política de formação de professores implementada via processo seletivo para ingresso

na carreira docente, contendo curso para ingressantes como etapa eliminatória realizada por alguns estados brasileiros com professores de ensino fundamental e/ou médio.

A formação oferecida pelas instituições de ensino superiores precisaria, na perspectiva destes governos, ancorada nas críticas construídas por organismos multilaterais e instâncias governamentais (BANCO MUNDIAL; BIRD²; SEE/SP; SEDUC/Ceará), “ser complementada” pelo próprio Estado que vai absorver estes profissionais em seus quadros.

As instituições que tradicionalmente se ocupam da formação docente, por sua vez, não ignoram a existência de problemas nesse processo e têm se debruçado sobre estas questões; todavia, os estudos apontam que eles ainda estão longe de ser superados (KUENZER, 1999, 2000; BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001; FREITAS, 2002, 2003, 2007; TARDIF, 2002; RODRIGUES; KUENZER, 2007; GATTI, 2010, 2012, 2013, 2014; GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI et al., 2010; GATTI; BARRETTO; ANDRE, 2011).

A alteração verificada na forma do ingresso na carreira dos professores nesses estados suscita questões relevantes: que concepção de formação tem orientado tais ações? que concepção de professor está subjacente a estas iniciativas que vinculam formação a exercício profissional? qual é a intencionalidade da gestão do Estado de São Paulo em relação à ação de formação proposta no *Curso de Formação Específica*? quais finalidades estão explícitas e quais estão implícitas? estes processos de formação podem ser caracterizados como dispositivos de controle dos professores? são mecanismos de padronização da ação docente? que peças representam no tabuleiro das ações às quais se articulam?

A vinculação entre formação específica e exercício profissional, sem dúvida, representa uma mudança significativa nas políticas de entrada dos professores na carreira docente, uma vez que a formação inicial do professor, comprovada pelos certificados e títulos obtidos e pelos conhecimentos demonstrados nas provas realizadas durante o processo de seleção, passa a não ser mais suficiente.

Para tentar compreender por que surge um processo formativo como mecanismo de inserção na carreira do magistério é preciso, antes de tudo, entender em que contexto tem ocorrido a formação de professores e as transformações que têm se verificado neste

² BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – International Bank of Reconstruction and Development – IBRD.

campo. Por essa razão, são trazidas algumas discussões relevantes sobre formação docente que interessam ao contexto deste trabalho.

Um levantamento realizado junto às secretarias de educação de todos os estados brasileiros e do Distrito Federal no período de 2009 a 2012 identificou alterações nos processos de seleção de professores de educação básica. Foi constatado que os Estados do Ceará, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo passaram a adotar concursos que compreendem, além das tradicionais fases de provas e títulos, mais uma etapa que abrange curso de formação ou programa de capacitação profissional, de caráter classificatório e eliminatório. Dois deles foram realizados exclusivamente de forma presencial e dois combinaram as modalidades presencial e a distância. O Estado do Rio de Janeiro adotou esta forma de seleção somente para pedagogos e professores de educação física do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Novo Degase).

Com vistas à melhor compreender como as políticas executadas por esses níveis governamentais são traduzidas em nível local, optou-se por desenvolver uma pesquisa empírica abordando o *Curso de Formação Específica* do Concurso Público para provimento de cargos de PEB II³ do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nos moldes de estudo de caso. Os critérios utilizados para esta escolha foram: grande número de professores participantes; carga horária do curso; o fato do Estado de São Paulo contar com a maior rede de ensino de educação básica no país e ser um dos primeiros a adotar essa sistemática de concurso; e também por esta pesquisadora conhecer bem essa rede de ensino.

O edital que rege o concurso para ingresso na carreira docente da rede pública paulista prevê, além das tradicionais provas e títulos, um curso de formação como uma de suas etapas. Essa configuração chama a atenção por serem até então desconhecidos processos de seleção de docentes que contivessem ações formativas como uma de suas fases. É instigante também o fato de tais cursos serem planejados do mesmo modo, tanto para o professor em fase inicial do exercício do magistério quanto para aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica. Esse fato provoca muitas indagações e estimula o desejo de conhecer melhor esta política.

Essa nova forma de concurso público faz parte de ações articuladas e integradas com outras políticas executadas pelo governo do Estado de São Paulo, notadamente as de cunho avaliativo e meritocrático. Portanto, a compreensão dessa política de formação

³ PEB II – Professor de Educação Básica II.

de professores, desenvolvida como etapa do processo seletivo de ingresso na rede pública estadual, pressupõe considerá-la no bojo das políticas educacionais que as configuram.

Dessa forma, o objetivo central da pesquisa aqui relatada pode ser sintetizado da seguinte maneira: compreender qual papel os cursos de formação, como etapa de concursos de ingresso, desempenha no conjunto das políticas educacionais mais recentes.

No desenvolvimento da pesquisa, o objetivo geral acabou por se desdobrar em outros mais específicos, quais sejam:

Identificar e descrever as iniciativas de seleção para o ingresso na carreira que fazem uso desse tipo de instrumento nos diferentes estados brasileiros;

Compreender de que forma este processo de formação se articula com as políticas educacionais implementadas pelo governo do Estado de São Paulo nos últimos vinte anos;

Compreender a forma como foi desenvolvido o processo de formação atrelado ao concurso público na rede selecionada.

Trata-se de pesquisa que envolve os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico sobre concursos públicos de ingresso na carreira do magistério e sobre a temática da formação de professores na atualidade; análise documental relativa ao *Curso de Formação Específica* do Concurso Público para provimento de cargos de PEB II do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ao Programa de Capacitação Profissional do Estado do Ceará, ao Curso Intensivo de Formação do Estado do Espírito Santo, ao Curso de Formação do Estado do Rio de Janeiro – Departamento Geral de Ações Socioeducativas – Novo DEGASE e realização de pesquisa empírica.

O levantamento bibliográfico foi feito em periódicos, dissertações, teses e livros. O primeiro momento foi destinado a mapear a produção do conhecimento sobre a temática “formação de professores”, investigando-se dois ambientes virtuais de pesquisa. O ambiente inicialmente pesquisado foi o banco de dados da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* com os seguintes descritores: “formação de professores”; “formação docente”; “formação inicial docente”; “formação continuada de professores” e “formação em serviço de professores”.

O segundo ambiente virtual utilizado foi o “Banco de Teses e Dissertações” da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), empregando-

se os mesmos descritores citados acima. Portanto, um dos primeiros procedimentos adotados consistiu em realizar o levantamento bibliográfico, com o intuito de conhecer o que já foi produzido em termos de formação de professores nos últimos vinte anos, bem como sobre as políticas educacionais vigentes.

Recorreu-se ainda aos bancos de teses e dissertações da Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) por meio das mesmas palavras-chave.

Para a identificação de trabalhos abordando concursos públicos de ingresso no magistério, além dos ambientes anteriormente citados, foi utilizado o procedimento de consultas *in loco*, visitando bibliotecas, uma vez que algumas das produções não haviam sido disponibilizadas por meio eletrônico. Os descritores utilizados foram: “concurso público de professores”; “seleção de professores”; “professor ingressante”; “seleção e recrutamento de professores”; “inserção profissional de professores”; “formas de ingresso de professores” e “provimento de cargo de professor”.

Quanto aos estudos que versaram sobre concursos públicos de entrada na carreira do magistério, destaca-se, de maneira particular, a dissertação de mestrado de Mirisola (2012) que teve como objetivo investigar o curso de formação de professores recém-criado pelo governo do Estado de São Paulo.

Para tanto, a pesquisadora recorreu a uma entrevista com a então diretora da EFAP sobre a sua criação, com o propósito de desvelar alguns questionamentos de sua dissertação de mestrado. Segundo ela, a entrevista revelou os “bastidores” e todo o processo operacional da implantação da EFAP e do curso de formação de professores, sob sua responsabilidade. Assim sendo, por ser o objeto dessa ação investigativa o mesmo deste estudo, recorreu-se a algumas respostas dadas pela entrevistada para apresentar aqui algumas questões importantes, que se somarão com os dados extraídos dos documentos, a parte empírica e a análise central desta pesquisa.

A pesquisa documental baseia-se em informações, documentos e materiais disponibilizados por órgãos gestores das políticas educacionais nas esferas federal e estadual.

No intuito de ampliar a compreensão das questões acerca do objeto desta investigação buscou-se também documentos do acervo pessoal de um professor que participou do *Curso de Formação Específica*. Aqui designado simplesmente como Professor “Y,” atua na área de Ciências Humanas. Quando prestou o concurso estava

admitido em caráter temporário exercendo a docência em escolas da rede estadual de ensino paulista havia dois anos.

Quando o concurso foi realizado já exercia a docência em escolas da rede estadual de ensino paulista havia dois anos, tendo sido admitido em caráter temporário.

A coleta de dados foi efetuada através dos seguintes meios: sítios eletrônicos de responsabilidade de órgãos governamentais, especialmente das secretarias de educação dos estados e do distrito federal; mensagens eletrônicas e telefonemas para as secretarias de educação de todos os estados brasileiros e Distrito Federal e arquivos pessoais de um professor cursista. Duas das secretarias de educação que realizaram cursos de formação como etapa de concurso de ingresso na carreira docente enviaram o material utilizado nos cursos através dos correios, uma disponibilizou arquivos internos para consulta e outra publicou dados por meio eletrônico.

A parte empírica envolveu a coleta de dados por meio de entrevistas com profissionais da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo “Prof. Paulo Renato Costa Souza” (EFAP) que participaram da execução do curso objeto deste estudo e/ou atuaram na sua implementação e que continuam exercendo a função de formadoras de integrantes do Quadro do Magistério Público do Estado de São Paulo nesta escola. Foram efetuadas três entrevistas, com roteiro semiestruturado (ver Apêndice). Todas foram realizadas na sede da EFAP, gravadas e posteriormente transcritas. Os temas abordados versaram sobre: Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo; concurso de ingresso na carreira docente; *Curso de Formação Específica*; Programa Currículo e Prática Docente; estágio probatório e formação docente. As participantes são identificadas como Profissionais “A”, “B” e “C”. Todas são do sexo feminino, exerceram a docência na rede estadual de ensino paulista e atualmente estão designadas em setores responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento de cursos na EFAP.

A opção pela realização dessa pesquisa nos moldes de um estudo de caso baseia-se nas concepções de Lüdke e André (1986, p. 17) que compreendem o estudo de caso como “o estudo de *um* caso”, que pode ser simples e específico ou complexo e abstrato e que precisa ser bem delimitado. Que pode ser similar a outros, mas é também distinto, pois tem interesse próprio, particular e representa um potencial na educação. Nisbett e Watt (1978 apud ANDRÉ, 1984, p. 51) sugerem que o estudo de caso seja entendido como “uma investigação sistemática de uma instância específica”, sendo essa instância

entendida por eles como “um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa, etc.”.

Assim sendo, a preocupação em desenvolver esse tipo de pesquisa envolve a busca pela compreensão de uma instância singular, o que significa, na visão de Lüdke e André (1986, p. 21), que “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”.

A análise dos resultados da pesquisa foi feita a partir da sistematização dos dados obtidos, do confronto entre eles e a revisão bibliográfica empreendida sobre formação docente e políticas educacionais, das evidências, das informações coletadas, do referencial teórico adotado e do estudo bibliográfico realizado. Ao longo da revisão bibliográfica e das análises preliminares do material empírico e documental um conceito se apresentou como fértil para nortear a pesquisa, sendo incorporado como parte do referencial teórico que subsidia as análises. Trata-se do *argumento da incompetência* (Souza 2001, 2002, 2006, 2007).

Dada a necessidade de se delimitar temporalmente o período da investigação, optou-se por definir o ano de 2009 como o início do levantamento dos concursos públicos para professores de ensino fundamental e/ou médio nos governos dos estados brasileiros e no Distrito Federal contendo processo de formação como etapa, e o ano de 2012 como término. A data inicial foi escolhida não só por ser o ano de publicação dos primeiros editais com essa configuração, mas também por ser um período em que se verificaram mudanças importantes na participação do poder público na formação docente, como a publicação do Decreto nº. 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A configuração das políticas de formação indica que, em algumas redes públicas, o diploma já não autoriza o professor a exercer o magistério. Para ser inserido na docência, o profissional precisa submeter-se a programas específicos de formação. Tratam-se, portanto, de ações dirigidas e controladas pelo poder público, não pelas universidades.

Verifica-se também no estudo de caso em pauta que tais ações estão atreladas a outras políticas educacionais executadas pelo governo estadual paulista, fazendo parte de um contexto que merece ser compreendido. São elas: Escola de Formação e

Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo (EFAP)⁴; Programa “São Paulo faz Escola⁵”; Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e Programa de “Valorização pelo Mérito⁶”.

Essa ênfase sobre a formação docente, segundo Souza (2001, 2002, 2006, 2007), é justificada por discursos que ressaltam a centralidade dos professores nas sociedades contemporâneas e pelos que relacionam a baixa qualidade dos sistemas públicos de ensino à baixa qualidade da formação docente. Tais discursos foram abordados criticamente por esta autora quando identificou, a partir da análise da literatura educacional e dos programas implementados pela SEE/SP no período de 1982 a 1994 – de maneira particular, as ações de formação continuada de professores –, que tais processos tinham como pressuposto forjar a *competência do professor*. Esta constatação fez com que a autora mencionada identificasse um argumento que era utilizado para sustentar a importância da formação continuada como processo capaz de melhorar a qualidade da escola. Chamou-o de *argumento da incompetência*, por conter em seu cerne a crença de que “a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores”, ou seja, de acordo com essa linha de raciocínio, os professores tinham uma má formação inicial e a saída para se alcançar a tão propalada melhoria da qualidade do sistema de ensino seria melhorar a sua *competência* (SOUZA, 2002, p. 484).

As ações formativas atreladas aos concursos para ingresso no magistério parecem ser a medida mais representativa desta intenção de dizer ao professor que ele não sabe desempenhar suas funções. Como se vê, o *argumento da incompetência* continua orientando as ações definidas por executores de grande parte das políticas educacionais neste país.

Esse mesmo raciocínio é aplicado pelo poder público abordado neste estudo às universidades e instituições responsáveis pelos cursos que preparam professores para realizarem seu trabalho na escola. No caso da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, Paulo Renato Costa Souza, então secretário da educação, em entrevista,

⁴ No decorrer do texto a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo “Prof. Paulo Renato Costa Souza” poderá se referida simplesmente como Escola de Formação de Professores ou EFAP.

⁵ O Programa São Paulo Faz Escola foi criado no ano de 2007 com o objetivo de implantar um currículo único para todas as mais de cinco mil escolas da rede pública estadual. Para maiores informações Vide: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/sao-paulo-faz-escola>.

⁶ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/valorizacao>

justificou a criação da EFAP devido ao “despreparo” dos professores, atribuindo-o à universidade (REVISTA VEJA, 2009). Argumento semelhante foi utilizado por Vera Cabral Costa, primeira diretora da referida escola, ao afirmar que a universidade não forma o professor para atuar na rede de ensino do Estado de São Paulo (JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO, 2010).

Dessa forma, o que as instâncias propositoras dos cursos preparatórios para a contratação dos professores parecem dizer é que o trabalho desenvolvido pelas instituições de ensino que formam os docentes é insuficiente. Isso se observa quando os estados tomam para si a regulação da formação dos professores, pautados no argumento de que a universidade é incompetente para preparar o professor que irá atuar nas suas redes de ensino. É o estado entrando no campo da formação docente para legitimar quem pode e quem não pode lecionar na sua rede de ensino. Portanto, as ações resultantes de políticas educacionais recentes indicam que o questionamento feito quanto à competência do professor chegou também às universidades. Questiona-se a legitimidade das instituições de ensino no processo formativo dos docentes. A dissociação entre teoria e prática é um dos fatores apontados pelo estado para justificar sua intervenção na preparação de professores.

Ao interferir nas práticas formativas e estabelecer currículos, o Estado parece estar dizendo para a sociedade que está tentando solucionar um problema há muito discutido nos meios acadêmicos: a universidade não é suficientemente capaz de formar professores para atuar em seu sistema de ensino.

Em estudos recentes considerados referência na área, Souza (2006); Gatti e Barretto (2009); Davis, Nunes e Almeida (2011) e Gatti, Barretto e André (2011) refletem acerca da precariedade dos cursos de formação inicial dos professores e afirmam que o entendimento da formação continuada como atualização e aprofundamento profissional foi se deslocando também para uma concepção de preparação compensatória com a finalidade de suprir lacunas do processo formativo inicial.

Pelo exposto, esta pesquisa almeja analisar e conhecer melhor as propostas de formação de professores que estão se configurando na atualidade na forma de cursos de formação e/ou programas de capacitação profissional obrigatórios para o exercício da docência, à luz do *argumento da incompetência* (SOUZA, 2001, 2002, 2006, 2007; SOUZA; SARTI, 2009) esperando oferecer contribuições que sejam significativas para a ampliação e refinamento das discussões acerca dessa importante problemática e

colaborar para a construção de novos caminhos e propostas em prol da formação docente e da escola.

Buscando ampliar a visão em relação a processos de formação de professores procurou-se, por meio da produção acadêmica atual, selecionar estudos que tratassem de políticas de formação docente, que evidenciassem as principais tendências, singularidades, referenciais teóricos, resultados e lacunas para a construção do problema a ser investigado.

O conjunto das experiências, leituras e reflexões realizadas durante o processo de pesquisa, particularmente em suas etapas finais, nortearam a construção da hipótese de que este curso de formação consiste em uma estratégia de *governamento* dos professores pelo Estado para a execução de determinadas políticas. Para Foucault (2008), o conjunto heterogêneo de técnicas de *governamento* que foram se constituindo a partir do século XVIII constitui a noção de *governamentalidade*, cujo conceito será explicitado no decorrer deste trabalho. Veiga-Neto (2005, p. 82), estudioso das obras foucaultianas, ensina que a palavra *governamento* é usada “nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar”.

Assim, mediante a problemática apresentada, esta tese está organizada em quatro capítulos.

No capítulo I, faz-se uma discussão das políticas de formação docente implementadas no Brasil a partir da década de 1990, buscando compreender como as estratégias são executadas, quais suas influências e decorrências. Intenta-se compreender o contexto da reforma do Estado, que se iniciou no final dos anos 1980 e se estendeu pela década de 1990, buscando os nexos com a política educacional e a agenda de reformas realizada no Estado de São Paulo a partir de 1995. Para tanto, procura-se apresentar e discutir as principais reformas e políticas educacionais implementadas no Estado de São Paulo no período de 1995 a 2014. Pretende-se com isso compreender como a educação básica e a formação do professor foram concebidas e articuladas pelos órgãos responsáveis pelo gerenciamento das propostas definidas para o país, bem como estabelecer um vínculo com a atual política de formação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, promovida por meio de um curso de formação obrigatório para os candidatos a ingresso na carreira docente.

No Capítulo II, são inicialmente apresentadas as normas que regulamentam a educação no país. Em seguida, busca-se sistematizar alguns estudos produzidos por pesquisadores interessados pela temática da formação docente, objetivando encontrar

elementos que permitam analisar o processo de formação objeto deste trabalho, particularmente no que se refere aos problemas apontados com relação à formação inicial de professores. Na sequência são discutidas as políticas públicas educacionais implementadas no Estado de São Paulo, dentre elas, o concurso público para professores, que prevê formação como uma de suas etapas. Tal política faz parte de ações articuladas e integradas com outras políticas executadas pelo governo do Estado e que são também objeto de discussão. Ainda nesse capítulo, procedeu-se a um estudo sobre a produção de trabalhos referentes a concursos públicos para professores de educação básica no Brasil, com a finalidade de averiguar a existência de processos seletivos contendo cursos de formação como etapa, bem como recomendações de estudiosos quanto à necessidade de os concursos públicos conterem uma fase de preparação dos professores antes do ingresso na carreira. Logo após, é apresentado o resultado do levantamento dos concursos de ingresso na carreira docente, realizados com professores de ensino fundamental e médio pelas secretarias de educação de todos os estados brasileiros e pelo Distrito Federal no período de 2009 a 2012, identificando nos Estados do Ceará, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo processos que compreendem, além das tradicionais fases de provas e títulos, etapa referente a curso de formação ou programa de capacitação profissional, de caráter classificatório e eliminatório.

No Capítulo III, são abordados a reestruturação administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo e o *Curso de Formação Específica* do Concurso Público para Professores do Estado de São Paulo, denominado internamente “Curso de Ingressantes” pela SEE/SP, tentando, a partir das discussões realizadas, compreender, no conjunto das políticas educacionais atuais do Estado de São Paulo, qual é o papel desse curso, que se constitui em parte integrante do processo seletivo de ingresso na carreira docente.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADAS NO ESTADO DE SÃO PAULO NO PERÍODO DE 1995 A 2010

Por tratar-se de investigação de uma política pública, definida e implementada pelo atual governo do Estado de São Paulo, considera-se importante iniciar pela discussão das políticas de formação docentes executadas no Brasil a partir da década de 1990, período marcado por intensa reforma na organização econômica e política do país, buscando entender como as estratégias foram realizadas, quais suas influências e decorrências. Sendo assim, intenta-se compreender o contexto da reforma do Estado, que se iniciou no final dos anos 1980 e se estendeu pela década de 1990, e buscar o estabelecimento dos nexos com a política educacional e a agenda de reformas realizada no Estado de São Paulo a partir de 1995.

Para tanto, partiu-se da análise dos pressupostos epistemológicos subjacentes aos documentos que nortearam os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, com destaque para os que foram produzidos por organismos multilaterais internacionais e regionais, bem como dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL/MEC, 1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Parecer nº. 09/2001; Resolução nº. 01/2002).

Pretende-se com isso compreender como a educação básica e a formação docente foram concebidas e articuladas pelos órgãos responsáveis pelo gerenciamento das propostas definidas para o país, a partir da noção de competência (PERRENOUD, 1998), bem como estabelecer um vínculo com a atual política de formação docente da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, promovida por meio de um curso de formação obrigatório para os candidatos a ingresso na carreira docente.

1.1 A reforma educacional brasileira no contexto da reforma do Estado

No final da década de 1980 e na década de 1990, configuraram-se novas políticas no âmbito educacional, resultantes não só de uma reestruturação neoliberal, mas também de “uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social” (GENTILI; SILVA, 1999, p. 13), para manutenção de velhas

divisões, preocupadas em encontrar respostas à crise do capitalismo (FRIGOTTO, 1989).

A reforma do Estado tornou-se mais evidente a partir das eleições presidenciais de 1989. Nos anos 1990, criou-se o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) e, em paralelo com a conjuntura mundial, o Brasil se inseriu no neoliberalismo: Estado mínimo, atuação pontual, lógica do mercado e seus desdobramentos – desregulamentação, privatização, terceirização, flexibilização dos contratos de trabalho e administração pública gerencial, sendo que nesse modelo de desenvolvimento da produção (pós-Fordismo), a expropriação da capacidade intelectual do trabalhador é tão importante quanto foi o domínio sobre sua capacidade física no modelo taylorista-fordista (HELOANI, 2003).

Ressalte-se, contudo que a designação de *Estado-mínimo* não se refere a Estado-fraco. Autores como Azevedo (2004) e Afonso (2000), assinalam que o papel do Estado não deixou de existir: assumiu novas formas. Sobre a questão, Bourdieu (2001) argumenta que

Os Estados estiveram, paradoxalmente, na origem das medidas econômicas (de desregulamentação) que levaram a seu sucateamento econômico e, contrariamente ao que dizem tanto partidários como críticos da política de “globalização”, continuam a desempenhar um papel dando aval à política que os arruína. Eles cumprem uma função de telas que impedem os cidadãos, e até os próprios dirigentes, de perceber seu sucateamento e de descobrir os lugares e as condições de uma verdadeira política (2001, p. 11, grifo do autor).

Para Gentili (1998, p.25), a proposta do neoliberalismo para a crise educacional “é resultado da combinação de uma dupla lógica: centralizadora do controle pedagógico – em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação docente – e descentralizadora dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema”.

A afirmação da proposta neoliberal, como diz Bourdieu (1998, p. 43), “reveste com racionalizações econômicas os pressupostos mais clássicos do pensamento mais conservador de todos os tempos”.

As reformas havidas na educação brasileira na década de 1990, consubstanciadas em documentos oficiais, diretrizes, leis e decretos, foram pautadas pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, dentre os quais: BIRD/ Banco Mundial, UNESCO⁷, UNICEF⁸, CEPAL⁹ e PNUD¹⁰. Esses organismos produziram

⁷ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

⁸ UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

vasta documentação contendo diagnósticos, análises e propostas para a reforma educativa e econômica dos países da América Latina e Caribe e organizaram fóruns por meio dos quais fixaram as metas que deveriam ser alcançadas.

Os documentos publicados afirmam a centralidade da educação para o desenvolvimento econômico daqueles países. Nesse contexto, a formação docente passa a desempenhar papel nuclear na implementação das políticas educacionais. Tais recomendações embasaram as diretrizes fixadas para o sistema educativo no sentido de responder ao sistema produtivo, preparando recursos humanos capazes de atender ao mercado de trabalho. Estes novos encaminhamentos para a formação de professores permitem, de acordo com Scheibe (2004, p. 181), compreender a “emergência do professor como grande responsável pela construção da nova ordem”. Dito de outra forma, está definida sua centralidade nesse processo.

Estudos feitos por Shiroma e Campos (1997); Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) e Mazzeu (2007) mostram que a importância econômica foi, pela primeira vez, atribuída à educação em um documento da CEPAL, datado de 1990. Intitulado *Transformación productiva com equidade*, defende que a reestruturação das economias da América Latina e do Caribe dependeria da preparação de recursos humanos. Para tanto, seria necessário reformar os sistemas de ensino com a finalidade de oferecer conhecimentos e desenvolver habilidades necessárias à reestruturação do sistema produtivo.

Naquele mesmo ano, realizou-se em Jomtien, Tailândia, a *Conferência Mundial de Educação para Todos*. As metas ali definidas serviram de base para a *Declaração Mundial de Educação para Todos* realizada no Brasil em 1993. Este documento trata, em linhas gerais, dos procedimentos para o aumento da escolaridade e à erradicação do analfabetismo, sem, contudo, ampliar significativamente os recursos financeiros e humanos.

A *Conferência Mundial de Educação para Todos* foi financiada pelo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e PNUD. Cento e cinquenta e cinco países foram seus signatários, dentre eles o Brasil. Participaram também profissionais da educação e representantes de agências internacionais interessados nas propostas para a universalização da educação básica, de maneira particular nas metas e estratégias estabelecidas e nos referenciais elaborados por aqueles organismos internacionais.

⁹ CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

¹⁰ PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Em 1995, o mesmo organismo elabora um documento denominado *Prioridades y estrategias para la Educación* (BANCO MUNDIAL, 1995), contendo as diretrizes políticas que deveriam orientar as reformas educacionais nos países de baixa escolaridade, apoiadas no pressuposto de que a educação poderia dar sustentação à política de contenção da pobreza.

Ao definir os atributos necessários para a formação de indivíduos ajustados e flexíveis ao mundo do trabalho e que consigam atender aos ditames da economia, o Banco Mundial expressa claramente a vinculação da educação básica com o crescimento econômico.

O Banco Mundial atrela, de maneira inequívoca, os investimentos na educação básica ao crescimento econômico ao especificar que uma das finalidades mais importantes da educação é a formação de indivíduos ajustados e flexíveis às mudanças exigidas pelo mundo do trabalho (BANCO MUNDIAL, 1995). Portanto, as reformas podem ser analisadas como formas de disposições que promovam um reordenamento social e político a partir dos novos padrões de produção.

Nesse novo modelo de educação, a escola assemelha-se à empresa, razão pela qual se dá prioridade dos empréstimos educacionais a um conjunto de insumos como: bibliotecas, material didático e livros. O organismo multilateral prioriza em seus projetos educacionais, além dos livros e pacotes instrucionais, o treinamento¹¹ dos professores¹² para a adequada utilização destes (BANCO MUNDIAL, 1995).

No que diz respeito à formação docente, documentos do Banco Mundial (1995) definem como diretrizes para a formação inicial e continuada o desenvolvimento de competências e da pesquisa (com vistas à resolução de problemas), com a finalidade de promover a reflexão sobre a prática. Recomenda ainda que se invista na formação em serviço, por considerar que tal expediente proporciona melhores resultados quando comparada à formação inicial. Prescreve também que a formação tenha como foco a melhoria do conhecimento do professor sobre as disciplinas lecionadas e as estratégias pedagógicas desenvolvidas, com a finalidade de atualizar seus saberes, vinculando-os à sua prática em sala de aula.

¹¹ Em trabalho no qual reflete sobre a terminologia referente à educação continuada de profissionais da educação utilizada ao longo dos anos, Marin (1995), ao tratar do termo “treinamento” entende haver inadequação quanto ao seu uso, por não tratar-se de modelar comportamentos ou esperar reações padronizadas, mas sim de educar pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência.

¹² Nas discussões que se seguem procurar-se-á demonstrar como o Estado de São Paulo vem atendendo a essa recomendação.

Tais competências são explicitadas na proposta educativa contida no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, organizado pelo economista Jacques Delors (1998), cujas finalidades enfatizam a capacitação para o mundo do trabalho, seja no setor industrial, de serviços ou informal.

Essa proposta tem como alicerce um novo conceito de educação: *o aprender a aprender*. Sintetizada em um conjunto de competências, quais sejam: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser*, tem por finalidade o enfrentamento dos desafios de ordem econômica, social, política e cultural. A consecução desse conceito seria alcançada pelos professores, os quais teriam que desenvolver características como: competência, profissionalismo, devotamento e outras competências pedagógicas como: autoridade, empatia, paciência e humildade. Para a sua aquisição, o relatório recomenda que os professores devam ser treinados.

O *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* foi publicado em 1996. Ficou conhecido no Brasil como *Relatório Jacques Delors*, ou simplesmente *Relatório Delors* e foi publicado em 1998 pelo MEC. A proposta educativa contida neste *Relatório* norteou a definição das propostas curriculares brasileiras, que se pautaram no desenvolvimento de competências.

A edição do ano de 2002 do Relatório Jacques Delors foi prefaciada pelo então Ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza, que, ao fazê-lo, classificou-o como um instrumento importante para “repensar a educação brasileira” numa clara alusão à reforma política e administrativa em curso no Brasil.

No ano de 1999, foi publicado o documento intitulado *Education Sector Strategy* (WORLD BANK, 1999), no qual fica evidente a definição da agenda para o setor educacional. Dentre os vários pontos tratados podem-se destacar os seguintes: continuidade da priorização da educação básica; defesa da oferta pelo mercado para os níveis superiores de educação; realização de treinamento, em vez de formação para professores e uso de novas tecnologias como principal ferramenta para a reforma curricular.

Siqueira (2001, p. 7) entende que esse documento

reforça uma visão claramente comercial na qual países são nomeados “clientes,” e a educação é para ser “entregue” como um pacote; uma mercadoria qualquer encomendada. Em tal “negócio” a educação não é tratada como um direito humano e social; como um processo profundo e contínuo de observação, leitura, escrita, confrontação, análise, questionamento e proposição de alternativas, mas como um tópico rápido e

descartável que pode ser entregue para sua casa por qualquer empresa educacional de sua “escolha”, com preços – inicialmente - mais acessíveis.

A partir dessas orientações, os países “clientes” empenharam-se em fazer suas lições de casa, baseados no sistema de resultados e orientados pela lógica de “entregas”.

Dentre as ações implementadas para o cumprimento dos objetivos traçados por aquelas entidades para o setor educacional, destacam-se a reestruturação de programas e currículos e a criação de sistemas de avaliação com base nos indicadores de qualidade estabelecidos pelos organismos multilaterais.

1.1.1 Reforma educacional: destaque para a dimensão docente

Estudos têm mostrado que os debates a respeito da formação docente vêm se ampliando e se tornando cada vez mais objeto de atenção, não só por parte daqueles encarregados das políticas públicas e dos pesquisadores, mas também dos educadores e das associações representativas de profissionais da área. Constata-se uma grande mobilização em torno da questão, verificando-se como consequência um considerável aumento da produção teórica, dos debates e da circulação de análises e propostas acerca da temática (KUENZER, 1999, 2000; FREITAS, 2002, 2003, 2007; GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI, 2010, 2012, 2013, 2014; GATTI et al., 2010; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Todavia, mesmo verificando-se um considerável aumento na oferta de cursos, os resultados dos estudos apontam que ainda não se conseguiu estabelecer uma política formativa e de valorização dos profissionais da educação capaz de contemplar a formação inicial, formação continuada, condições de trabalho, carreira e salário – dimensões, estas, indispensáveis e inter-relacionadas para o enfrentamento dos problemas da educação escolar neste país (NÓVOA, 1991, 1992, 1999; KUENZER, 1999, 2000; SOUZA, 2001, 2006, 2007; CANDAU, 2002, 2003; FREITAS, 2002, 2003, 2007; ARROYO, 2003; AZANHA, 2004; MAUÉS, 2003, 2005; MANZANO, 2008; SOUZA, SARTI, 2009; SAVIANI, 2009; ANDRÉ, 2009, 2010; GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI, 2010, 2013, 2014; GATTI et al., 2010; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Estudos feitos por O’Reilly e Muranaka (2007, p. 4) sobre o contexto das políticas de formação de professores implantadas no Brasil a partir da década de 1990

mostram que o Estado brasileiro “coloca o professor no centro do processo das reformas educacionais como o agente que pode contribuir de modo efetivo para o sucesso e o êxito das políticas de formação” e observam que essa convicção gera diversas medidas institucionais que “passam a direcionar o aprimoramento da educação acompanhadas de instrumentos normatizadores, parâmetros/diretrizes/guias curriculares e da busca de indicadores de resultados centrados no conceito de competências”.

Como se vê, as reformas na formação docente são orientadas por concepções e estratégias adotadas para a educação básica, as quais, para serem implementadas, exigem um determinado perfil de professor.

É essa concepção de educação, ancorada no conceito de competências – como modelo de formação privilegiado para o desenvolvimento do indivíduo capaz de adaptar-se às exigências da sociedade do conhecimento –, que norteia a educação básica e a formação docente no Brasil contemporâneo.

Para Duarte (2001, p. 39), a chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia criada pelo capitalismo. De acordo com o autor, para falar sobre “algumas ilusões da sociedade do conhecimento” é preciso, antes de tudo, explicar que ela é “por si mesma, uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea”. Segundo esse estudioso, a busca da superação dessa sociedade implica compreender “qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica”, defendendo que esta compreensão poderá ajudar na criação de “formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária”.

Diante dessas novas exigências, o modelo “tradicional” de formação de professores passou a ser visto como muito “teórico”, desvinculado de uma prática efetiva e distante das demandas da escola e da sociedade. Por essas razões, tornou-se obsoleto. Para o seu lugar, propõe-se o modelo de formação pautado pela formação reflexiva e pela competência.

Ensina Frigotto (2001, p. 1) que a noção das competências reduz a formação a um "receituário genérico e abstrato. Treinar professores para esse receituário é mais barato e rápido do que lhes oferecer condições para fazerem cursos onde se articula ensino com a análise e pesquisa da realidade".

De acordo com o exposto, é possível afirmar que na reforma educacional destaca-se a sua dimensão pedagógica, uma vez que são os professores e os dirigentes

educacionais os agentes centrais da sua concretização e da mudança do paradigma almejado pelos gestores internacionais e pelo MEC.

O compromisso assumido pelo Brasil com os organismos internacionais em sua agenda econômica e política foi seguido de outros numerosos compromissos na esfera educacional. Este processo iniciou-se no governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), teve uma transição durante a gestão Itamar Franco (1992-1995) e veio a consolidar-se nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

A primeira manifestação que sinalizou o alinhamento com as orientações dos organismos internacionais foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Elaborado no governo Itamar Franco, ao que parece, foi formulado para atender ao que fora prescrito por aqueles, de maneira particular, para atender às condições internacionais de financiamento para a educação.

Quanto à formação docente, a primeira mudança efetiva verificou-se na LDB, com a criação de novas instâncias e cursos de formação, como os Institutos Superiores de Educação (ISE) e o curso normal superior, para atender ao que foi imposto pelos organismos financiadores internacionais com vistas a reduzir os custos dispendidos com a formação universitária, partilhar a oferta de ensino superior com o setor privado e obter mais agilidade e eficiência nos processos formativos dos profissionais do magistério (FREITAS, 2003). Como resultado destas ações, a formação inicial passou a ser oferecida de forma mais rápida e flexível, com ênfase na preparação pela prática.

Essas orientações deram origem aos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE/Parecer nº. 09/2001; Resolução nº. 01/2002). Esses documentos são a expressão legal daquelas políticas formativas.

Os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998) fundamentam-se nos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) também norteadores da formação docente (DELORS, 2002). Desse modo, a formação de professores passa a ser orientada pela construção de competências profissionais, as quais se assentam sobre dois eixos: a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional permanente.

O Relatório Jacques Delors observa que “a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela formação inicial”. Esta recomendação reforça a necessidade de o professor aperfeiçoar suas técnicas de

ensino e atualizar-se quanto aos conhecimentos de que necessita para exercer suas funções. (DELORS, 2002, p. 160).

Os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998) introduzem, portanto, uma concepção de formação orientada pelo desenvolvimento profissional permanente. Embora não despreze a importância da formação inicial, defende ser ela insuficiente para o aprofundamento das competências, de maneira particular, de professores em exercício.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, fundamentam-se, dentre outras normas, nos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998).

De acordo com Mazzeu (2009, p. 12 - 13), a análise destas normas,

além de apontar para o alinhamento com as prescrições dos organismos internacionais, também evidencia a preocupação com a criação de formas de interferência direta nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores nos contextos escolares por meio da formação continuada [...] os documentos se apropriam dos mesmos conceitos e orientações metodológicas preconizadas para a formação docente. Pautados pela formação reflexiva, promovem a redução do trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial, os saberes e os conhecimentos àqueles construídos na e pela prática e a formação de competências no lugar da formação teórica acadêmica.

Nesse sentido, alerta Freitas (2002, p. 150) que, desde a criação dos ISEs e da publicação destas Diretrizes têm-se assistido a

iniciativas no sentido de regulação da profissão docente, sendo estes dois documentos a forma material, a expressão objetiva desse “novo” perfil que se desenha para a formação de professores para a educação básica. Seu conteúdo aborda desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, carga horária, passando pela questão da avaliação – de curso e dos professores – até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras.

Neste mesmo trabalho, Freitas (2002, p. 161) assinala que “vai se conformando, portanto, uma política de formação de professores que tem na certificação de competências e na avaliação sua centralidade”.

Pode-se concluir que as reformas educacionais executadas pelo governo federal, ancoradas num eixo comum de diretrizes para a educação brasileira indicado pela UNESCO, CEPAL, Banco Mundial e consubstanciado pelo *Relatório Delors*, são aplicadas em programas de avaliação escolar, diretrizes curriculares e políticas

educacionais destinadas à formação de professores e alunos em todos os níveis de escolaridade.

É este, portanto, o contexto no qual se insere o presente estudo, que tem como intenção discutir uma política de formação docente implementada pelo governo do Estado de São Paulo no ano de 2009.

1.2 Principais reformas e políticas educacionais implementadas no Estado de São Paulo no período de 1995 a 2010

A rede estadual de ensino paulista tem sofrido os impactos da política educacional adotada a partir de 1995. São seis mandatos consecutivos, todos exercidos por governadores pertencentes ao mesmo partido político, o Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, que totalizarão, no final do atual governo, vinte e quatro anos na gestão do Estado de São Paulo. Isso significa que, nesse período, as políticas públicas educacionais foram definidas por um único partido político e, em grande medida, orientadas por organismos multilaterais internacionais e regionais, dentre os quais: BIRD/Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, CEPAL e PNUD (MORAES, 2003; SANFELICE, 2010; LOUREIRO, 2011).

Estes governantes do executivo paulista tiveram e continuam tendo uma inspiração ideológica razoavelmente comum. Embora se verifique diferenças de estilos individuais de governo, todos perseguiram, e Geraldo Alckmin também persegue as políticas públicas alimentadas pela visão neoliberal de educação. Por visão neoliberal entendo, tal como Corrêa (2000, p. 147), que ela “expressa um ponto de vista político-ideológico que acompanha a transformação histórica do capitalismo moderno e que, na prática política, recomenda receitas econômicas e programas políticos” Corrêa (2000, apud SANFELICE, 2010, p. 147).

Segundo esse mesmo autor,

na concepção neoliberal, a escola pública deve buscar desenvolver nos alunos as suas melhores competências, as suas melhores habilidades para que todos se adaptem da melhor maneira possível às mudanças e as demandas de mercado (CORRÊA, 2010 apud SILVA, 2013).

Para Gentili (1999) as propostas neoliberais para a educação podem ser resumidamente identificadas a partir dos seguintes eixos de análise: princípio da

competência do sistema escolar aferido por meio de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, subordinando o sistema educativo ao mercado e propondo modelos de avaliação do sistema; programa combinado de centralização e descentralização – a centralização refere-se ao controle pedagógico, através de mecanismos de avaliação nacional e a descentralização diz respeito a transferências das instituições públicas das esferas maiores (federal e estadual) para esferas locais (municipais) –; da obrigação do poder público transferida para as comunidades locais promovendo o chamado protagonismo social; reformas visando o estabelecimento de um currículo nacional; programas de formação e atualização de professores; e propostas de autonomia da gestão financeira.

Desde os governos de Fernando Henrique Cardoso na presidência da República e de Mario Covas no governo do Estado de São Paulo verificou-se uma grande sintonia quanto à definição de políticas públicas e em especial as políticas para a educação. Dessa aproximação resultou a definição de estratégias para implementá-las e justificá-las. A articulação das ações contou com o apoio-intervenção das Agências BIRD, BID¹³, UNESCO, UNICEF etc. (MAUÉS, 2003; SANFELICE, 2010).

Para Freitas (2003, p. 1.097)

o processo de ajuste estrutural, com o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais, e a privatização criam novas formas de direcionamento dos recursos públicos: sua distribuição, centralização e focalização para as experiências que se adequem aos princípios das reformas sociais em curso.

Ainda segundo essa autora,

no âmbito das políticas de formação de professores mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laborabilidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade (FREITAS, 2003, p. 1097).

Nesse sentido, as reformas educacionais se materializaram através das políticas de “ajustes”, visando a reduzir custos, melhorar os indicadores de qualidade e reformar a carreira docente. No caso da SEE/SP, a elaboração da Proposta Curricular com a implementação do currículo oficial, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e a adoção de políticas de bonificação por

¹³ BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento.

resultados, que serão abordados neste trabalho, são algumas das políticas adotadas que podem ser consideradas como expressão do aprimoramento das políticas educacionais neoliberais no Estado de São Paulo.

A primeira gestão Mario Covas (1995- 1998) reproduziu na administração paulista as diretrizes do chamado “Consenso de Washington”. Em sintonia com as propostas do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), o governador adotou medidas de redução de gastos, privatização, eficiência na gestão pública, dentre outras, redefinindo, dessa forma, o papel do Estado frente às chamadas políticas sociais.

Na esteira dessas propostas, logo no início desse governo foi publicado um comunicado contendo as diretrizes estabelecidas para a pasta da educação para o quadriênio 1995-1998. Dividido em duas partes, o comunicado trouxe, na primeira, uma análise da política educacional do estado nos períodos anteriores a 1995 e, na segunda parte, estabeleceu como principal diretriz da nova administração “a revolução na produtividade dos recursos públicos”. Para sua consecução, foram traçadas duas diretrizes complementares, a saber: 1) “reforma e racionalização da estrutura administrativa”, 2) “mudanças nos padrões de gestão” (SÃO PAULO, 1995, p. 303-304).

A partir destas diretrizes, imprimiram-se novas regras de funcionamento e gestão, cujo pressuposto era dotar a administração de instrumentos eficazes para a implantação de uma nova política educacional. Para tanto, várias ações foram colocadas em prática, dentre elas: extinção da *Escola Padrão*¹⁴ e de órgãos intermediários, como as Diretorias Regionais de Ensino (DREs); redução do número das Delegacias de Ensino (posteriormente denominadas Diretorias de Ensino); reorganização da rede de ensino; diminuição do número de classes por escola; ampliação da jornada inicial de trabalho docente; programas de correção de fluxo escolar; introdução de um sistema unificado de avaliação escolar externa e descentralização das ações de formação continuada de educadores. Esta reorganização provocou fechamento de salas de aula, ocasionando demissões e transferências compulsórias de professores e diretores.

A concepção de educação para esse governo parte do pressuposto de que a modificação nos padrões de produção e organização de trabalho, decorrentes de uma nova conformação social, econômica e política passa a exigir inovações e reformas educacionais. Nesse sentido, a educação, considerada importante estratégia para o

¹⁴ O Projeto Educacional Escola-Padrão foi implantado em 1992 na Gestão de Luiz Antonio Fleury Filho

desenvolvimento, passa a ancorar-se numa racionalidade econômica e burocrática, pautando-se nas orientações feitas pelos organismos multilaterais. Sua execução apoia-se em propostas feitas por autores que defendem tais prescrições, dentre eles, Guiomar Namó de Mello (1990). Em publicação intitulada “Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio”, esta autora reproduz orientações dos organismos internacionais e faz uma série de recomendações, dentre as quais: a necessidade de se instituir sistemas de avaliação externa da aprendizagem dos alunos, de se iniciar uma cultura avaliativa e de se criar modelos alternativos de formação dos professores (MELLO, 1994, p. 96).

Para Maués (2006, p. 47), na atualidade o trabalho docente é marcado pela submissão a “sistemas avaliativos onde a eficiência do professor e sua produtividade são objetivadas em índices”.

Com efeito, nas duas gestões de Mario Covas foram empreendidas reformas visando à “modernização” da gestão da maior rede pública de ensino do Brasil, instaurando-se um novo padrão de política educacional, com a proliferação de dispositivos de controle do trabalho docente, fixação de metas para serem alcançadas e avaliações em larga escala.

A segunda gestão de Mário Covas (1999-2002), concluída pelo vice-governador Geraldo Alckmin, deu continuidade à consolidação das diretrizes estabelecidas no primeiro mandato, incrementando ainda mais o processo de avaliação interna, por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Instituído pela Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996, o SARESP tem como objetivos proclamados desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos da rede estadual de ensino que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão e formulação das políticas educacionais e verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem a tomada de decisões que objetivem a melhoria da administração do sistema educacional. Todavia, desde sua implantação, o que se tem verificado é que os dados produzidos pelo SARESP são utilizados para a elaboração de um ranking estadual denominado Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

De acordo com Hidaka (2012), o SARESP se torna para a SEE/SP importante instrumento de monitoramento externo do processo pedagógico, imprimindo uma nova

lógica ao sistema de ensino dando maior ênfase aos resultados produtivos. Ao tornar públicos os resultados obtidos por cada escola por meio do desempenho dos seus alunos, incentiva a competitividade no interior e entre as escolas da sua rede de ensino.

Pondera Freitas (2002) que, quando a avaliação dos alunos é feita por meio de prova padronizada, instituída pelo poder público, como é o caso do SAEB¹⁵ e do SARESP, e não pelos professores e pela escola, a questão que se coloca é: que profissional essas políticas pretendem construir? No Estado de São Paulo, o desempenho dos alunos, aferido pelo SARESP, foi utilizado como indicador para a definição de repasse de recursos para as escolas. Este modelo é perverso, pois, ao destinar menos recursos às escolas que apresentam menor desempenho, dificulta-se a sua ação no enfrentamento das suas dificuldades, acentuando ainda mais as diferenças, aprofundando a discriminação e promovendo a desarticulação dos professores nos locais onde atuam.

A terceira gestão do PSDB em São Paulo, com Geraldo Alckmin (2003-2006), sofreu uma reorientação na condução da política educacional, aprimorando o uso de indicadores como forma de avaliar resultados e orientar estratégias de ação. Dentre as estratégias adotadas destacam-se: a manutenção do regime de progressão continuada e outras medidas de correção de fluxo com o propósito de eliminar a repetência; a incorporação de novas tecnologias à educação, de maneira particular no ensino médio, a partir da constatação das dificuldades enfrentadas pelo aluno para ingressar no mercado de trabalho e o estabelecimento da política de bônus-mérito para os docentes do quadro do magistério, de acordo com o Decreto 46.167, de 9 de outubro de 2001. Ainda em vigor, trata-se de bonificação paga aos professores que atinjam metas de frequência e assiduidade.

Na lógica dessa nova configuração do papel do Estado, o sistema de avaliação passa a ter importância estratégica ao imprimir outra dinâmica ao sistema educativo, com ênfase nos resultados e produtos, em que o mérito, ocupando posição central, possibilita individualizar o processo educativo e o trabalho pedagógico, fazendo incidir sobre os alunos e professores as maiores responsabilidades pelo sucesso ou fracasso educacional. (BARBOSA, 2010, p. 135).

A adoção da política de bônus decorre, uma vez mais, do receituário elaborado pelos consultores do Banco Mundial, segundo os quais, para que uma decisão política

¹⁵ SAEB – Programa de Avaliação da Educação Básica.

tomada em nível central seja operacionalizada na sala de aula, é preciso haver um conjunto articulado de controle de qualidade e *accountability*¹⁶ como diretriz de gestão escolar (DELANNOY; SEDLACEK, 2000, p. 8). Para eles, tal controle era até então inexistente, já que o país não tinha tradição de avaliar os professores. Dito de outra forma, os professores não eram responsabilizados pela aprendizagem dos alunos, daí a necessidade de se adotar um novo paradigma de desenvolvimento profissional dos professores, apoiado na ideia de “educação ao longo da vida” e “orientação para os resultados” (DELANNOY; SEDLACEK, 2000, p. 14).

Segundo essas agências internacionais, a partir do ano 2000 o Brasil começou a estabelecer padrões para o currículo e formação docente, não havendo, entretanto, instituído a avaliação dos professores. A introdução do pagamento por mérito requer que sejam adotados instrumentos capazes de medir a eficiência do professor, sendo a proposta mais comum avaliá-lo a partir do desempenho dos alunos. Sobre essa questão, mais uma vez, difundindo recomendações de organismos internacionais, Mello (1994) propôs que fosse iniciada discussão sobre o uso da avaliação de resultados aferidos com base na aprendizagem dos alunos que permitissem diferenciar o desempenho de escolas e professores e, por conseguinte, pudessem dar sustentação a um padrão de remuneração por mérito.

Em relação à formação docente, estes governos adotam mecanismos de formação continuada presencial e a distância, destacando-se programas como: *Circuito Gestão e Programa de Capacitação para Gestores Escolares (Progestão)*¹⁷ e, em 2003, *Teia do Saber e Rede do Saber*, tendo esta última sido incorporada pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo no ano de 2009.

Assim, dá-se início a uma corrida formadora do Estado para com os professores, de tal maneira que no ano de 2005 foram contabilizadas mais de uma centena de ações diversificadas destinadas às escolas de ensino fundamental e médio, propostas por diferentes órgãos ligados à SEE/SP, na forma de programas, projetos e ações diversas. As de curta e média duração, na maioria das vezes, foram realizadas pelas Oficinas Pedagógicas – que são setores das Diretorias de ensino –, as quais, até o ano de 2007,

¹⁶ Pinho e Sacramento (2009) partindo de artigo de Anna Maria Campos (1990) buscam o significado da palavra *accountability* para apreender com maior precisão o que o termo significa em inglês e como tem sido traduzido para o português, e constatam que o “significado do conceito envolve responsabilidade (objetiva e subjetiva), controle, transparência, obrigação de prestação de contas, justificativas para as ações que foram ou deixaram de ser empreendidas, premiação e/ou castigo”.

¹⁷ Tanto o Circuito Gestão quanto o Progestão foram destinados aos gestores da sua rede de ensino. O primeiro foi desenvolvido no período de 2000 a 2002 e o segundo de 2005 a 2008.

eram compostas por Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATPs)¹⁸ e, em alguns casos, coordenadas por um supervisor de ensino. Tais processos formativos consistiam basicamente em encontros, cursos, exposições, oficinas participativas e palestras, designados genericamente pela SEE/SP como *capacitação e orientação técnica*.

As Oficinas Pedagógicas executaram seu trabalho nesses moldes durante toda a gestão dos governadores Mario Covas (1995 – 2001), Geraldo Alckmin (2001 – 2006) e Claudio Lembo (2006 – 2007), totalizando doze anos consecutivos.

Kramer (1989) já alertava desde os anos 1980 quanto a “treinamentos” feitos por meio de “capacitações¹⁹”, calcados em modelos pré-concebidos, que se caracterizam pelo “efeito repasse”. Critica esse formato, por meio do qual alguns profissionais são incumbidos de “multiplicar” o que lhes é ensinado nos cursos aos demais profissionais das escolas, uma vez que, segundo ela, estes nem sempre recebem o devido respaldo técnico e metodológico, sendo comum não terem a visão global dos objetivos a que pretendem alcançar.

Em suma, a gestão de Alckmin foi marcada pela proposição de inúmeras ações que contradisseram o discurso da descentralização educacional, já que o que se observou foi um processo de intensificação do controle do Estado.

Em 2006, Claudio Lembo, do Partido dos Democratas, substituiu Alckmin e governa até 2007, ano em que se inicia a quarta gestão do PSBD (2007 a 2010), com José Serra.

A quarta gestão, tendo José Serra como governador (2007-2010) inicia-se com Maria Helena Guimarães de Castro à frente da Secretaria Estadual de Educação, a qual, tão logo iniciou a condução da pasta, definiu que a gestão de sistema deveria ser feita por meio do estreitamento dos canais de comunicação com as Diretorias de Ensino e por meio do reforço do trabalho de supervisão e monitoramento da rede; a gestão escolar deveria estar intimamente ligada à avaliação e cobrança de resultados, representando, portanto, um desafio a ser vencido com o estabelecimento de diálogo permanente com

¹⁸ Assistente Técnico Pedagógico – ATP é a designação que recebe o professor que trabalha nas Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo como agente formador nos processos de formação continuada.

¹⁹ Alda Marin (1995) ao analisar termos e concepções utilizados no campo da formação continuada reflete sobre o termo “capacitação”, mostrando haver mais de uma forma de conceber as ações de capacitação. Tornar capaz, habilitar, por um lado, e por outro lado, convencer e persuadir. Esclarece que, enquanto o primeiro conjunto mostra-se congruente com a ideia da educação continuada, o segundo revela-se exatamente o oposto: os profissionais da educação não podem, e não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias. Eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, porém, perante o uso da razão. Se assim não for, estará havendo doutrinação, inculcação de ideias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas.

professores, funcionários e pais de alunos e que a gestão da sala de aula deveria pautar-se na “definição clara das expectativas de aprendizagem de cada série e ciclo, o que é essencial para elaborar os programas de capacitação de professores e acompanhar o desenvolvimento dos alunos” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2007).

Durante a permanência de Maria Helena Guimarães de Castro foram registradas várias tensões decorrentes das suas relações com os profissionais da educação da rede de ensino paulista. Uma delas, que teve bastante repercussão, decorreu da sua afirmação de que as instituições de ensino superior responsáveis pela formação de docentes não preparavam bem os professores e que nem mesmo as universidades públicas estavam sendo capazes de formar bons professores. Essa concepção foi expressa em uma entrevista concedida à Revista Veja, intitulada “Premiar o Mérito”, publicada no dia 13 de fevereiro de 2008:

Fiz uma pesquisa sobre o assunto na qual professores entrevistados em diferentes estados brasileiros repetiam a mesmíssima ladainha: ‘As notas dos alunos são ruins porque a escola pública é carente de recursos e os professores ganham mal’. Não acho que seja razoável atribuir tudo a fatores externos. Segundo essa mentalidade atrasada e comodista, a culpa pelo péssimo desempenho geral é invariavelmente do estado brasileiro, nunca dos próprios professores, muitos dos quais incapacitados para dar uma boa aula. A falta de professores preparados para desempenhar a função é, afinal, um mal crônico do sistema educacional brasileiro [...] Num mundo ideal, eu fecharia todas as faculdades de pedagogia do país, até mesmo as mais conceituadas, como a da USP e a da Unicamp, e recomeçaria tudo do zero. Isso porque se consagrou no Brasil um tipo de curso de pedagogia voltado para assuntos exclusivamente teóricos, sem nenhuma conexão com as escolas públicas e suas reais demandas. Esse é um modelo equivocado. No dia-a-dia, os alunos de pedagogia se perdem em longas discussões sobre as grandes questões do universo e os maiores pensadores da humanidade, mas ignoram o básico sobre didática (REVISTA VEJA, 2008).

Essas críticas foram rechaçadas por professores da Faculdade de Educação da Unicamp em artigo intitulado “Em defesa do curso de pedagogia da Unicamp”²⁰, por meio do qual afirma-se que a maioria dos professores da rede pública estadual não é formada pelas universidades estaduais públicas, as quais respondem por apenas 25% do total das vagas do ensino superior, sendo os 75% restantes de responsabilidade de instituições de ensino privadas.

²⁰ Informações disponíveis em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz3012200908.htm>. e consultadas em 28 de novembro de 2012. Artigo assinado pelos professores Ângela Fátima Soligo, Maria Márcia Sigrist Malavasi e Sergio Antonio da Silva Leite.

No primeiro ano de seu mandato, Serra definiu como um dos principais objetivos de sua gestão a melhoria dos indicadores de desempenho dos alunos da rede estadual nas avaliações do SAEB e SARESP. Para tanto, criou o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). De acordo com a Resolução SE nº 74, de 6 de novembro de 2008, trata-se de um indicador de qualidade que visa a aferir o desempenho escolar dos alunos alcançados pelo SARESP e o fluxo escolar, ou seja, em quanto tempo os alunos aprenderam. Tem também como finalidade subsidiar o cálculo das metas de qualidade fixadas para cada unidade escolar, bem como ser um indicador coletivo específico a ser utilizado na atribuição da bonificação por desempenho ou mérito dos servidores (SÃO PAULO, 2008).

Em 14 de abril de 2009, o governador Serra muda a titular da Secretaria da Educação, substituindo-a por Paulo Renato Costa Souza. Economista, foi gerente de operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e trabalhou na Organização Internacional do Trabalho (OIT). Também atuou como Secretário Estadual da Educação de São Paulo na gestão Franco Montoro (1984-1986) e foi Reitor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) de 1987 a 1991, durante o governo Quéricia. Foi também ministro da Educação durante o governo Fernando Henrique Cardoso, de 01 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002.

No início do comando da pasta da educação, Paulo Renato Costa Souza lança o “Programa + Qualidade na Escola”²¹ e define uma agenda intitulada “melhoria da qualidade na escola pública” prevendo cinco grandes ações, a saber: 1 - criação da EFAP, incorporando-a a Rede do Saber, valendo-se da utilização da modalidade de educação a distância e do estabelecimento de parcerias com universidades públicas e privadas; incorporação de experiências obtidas em programas de apoio às escolas por ONGs e fundações privadas; 2 – mudança no modelo do concurso de ingresso na carreira do magistério, que passou a prever uma fase de capacitação do professor após aprovação na primeira fase do processo seletivo; 3 – criação de duas jornadas de trabalho docente: 12 e 40 horas semanais; 4 – abertura de concurso público e criação de cinquenta mil cargos; 5 – obrigatoriedade de exame para professores temporários no

²¹ Informações disponíveis em <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=200874>.

processo de atribuição de aulas (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2009).

Devido à centralidade que ocupam neste trabalho, tanto a EFAP, quanto o curso de formação instituído como etapa do concurso de ingresso de docentes no magistério, serão tratados no Capítulo III.

As ações previstas por esse governo para a consecução das políticas educacionais, assim como as executadas pelos anteriores, constituem-se medidas de cunho gerencial e performáticas, bem nos moldes das orientações das organizações multilaterais.

Em seu governo, Serra manteve o eixo principal da reforma neoliberal empreendida, conservando as referências e as metas principais de redução de despesas, buscado a utilização “eficiente” dos recursos disponíveis. Assim, com ações semelhantes às observadas em empresas privadas na busca pelo aumento da produtividade dos trabalhadores, e conseqüentemente do lucro, a SEE/SP, não só manteve como também aperfeiçoou a política de bonificação por resultados e desempenho já existente, ao instituir, pela Lei Complementar nº. 1.017, de 15 de outubro de 2007 e Decreto nº. 52.719, de 14 de fevereiro de 2008, a concessão de bonificação ao quadro do magistério paulista, prevendo remuneração adicional dos professores, condicionando essa bonificação a contrapartidas no processo de trabalho docente.

Loureiro (2011), em recente trabalho que enfoca essa política de concessão de bônus, aponta não haver consenso entre os professores com relação a ela. Assinala que as opiniões e visões a respeito dessa medida geram polêmica, provocando debates nos diversos espaços de atuação docente, nos sindicatos e na imprensa. Esse autor considera a hipótese de que a concessão de bônus tem implicações mais profundas do que o estímulo dos professores para o cumprimento do seu trabalho. Destaca que, sendo o bônus atrelado às principais políticas educacionais vigentes, possibilita ao Estado paulista avançar na intensificação do controle sobre os rumos do trabalho docente e da educação pública estadual, configurando-se, portanto, como mais um instrumento para garantir o funcionamento das demais políticas educacionais do Estado.

E assim, nesse cenário de execução de políticas educacionais pautadas em novas estratégias de gestão, avaliação, rendimento e bônus, no dia 20 de agosto de 2007, o governador lança um plano contendo dez metas para a educação do Estado de São

Paulo”²² com o objetivo proclamado de melhorar a qualidade do ensino na rede estadual paulista.

Tais metas podem ser assim sintetizadas: todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio; aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado; implantação do ensino fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); programas de formação continuada e capacitação da equipe com a utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber; descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos trinta municípios ainda centralizados; e programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2007).

Para viabilizar o alcance destas metas, foram programadas ações, com destaque para as seguintes: implantação do Projeto Ler e Escrever por meio do Programa Bolsa Universidade Escola Pública na Alfabetização²³, conhecido como Programa Bolsa Alfabetização, no qual universitários bolsistas atuam como professor auxiliar nas séries iniciais de alfabetização para apoiar o professor regente e aprimorar sua formação profissional; implantação de ciclos de dois anos no primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental; elaboração e divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries, disciplinas e ciclos do Ensino Fundamental e Médio; recuperação intensiva da aprendizagem ao término da 2ª, 4ª e 8ª séries e ao final do Ensino Médio; diversificação curricular do Ensino Médio com uma base comum de conteúdos e competências e habilitações técnicas profissionalizantes; parcerias com o setor privado para certificações em computação e língua estrangeira; Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio;

²² Informações disponíveis em <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027> e em <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87011>.

²³ O Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização foi instituído pelo governo do Estado de São Paulo a partir do decreto nº 51.627, de 1º de março de 2007. Destina-se aos alunos de cursos presenciais de universidades públicas que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Informações disponíveis em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBolsaAlfabetizacao.aspx?alkfjlkjaskA=270&manudjns=1&tpMat=0>.

política de municipalização de 1ª a 4ª séries em regime de colaboração com os municípios; reformulação da política de avaliação externa das escolas; implantação de política de gestão por resultados e de incentivos; estabelecimento de plano de obras e investimentos (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2007).

Dentre as medidas previstas para a execução destas ações, destacam-se a criação da função de Professor Coordenador (PC) e o fortalecimento do papel dos diretores de escola na liderança do processo de implantação do sistema de gestão.

Do conjunto de metas anunciadas, a que mais interessa ao contexto deste trabalho é a relativa à formação de professores. As ações para a execução dessa medida incluem avaliação de resultados, reconfiguração das funções dos supervisores de ensino e professores-coordenadores para o monitoramento das escolas, apoio ao professor em sala de aula, capacitação de diretores de escola e dirigentes de ensino com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema escolar.

Ao apresentar o plano de metas, o Governador Serra assume que “falta qualidade no ensino” e afirma que o problema é de quem ensina, atribuindo, portanto, ao professor a responsabilidade pela “péssima” qualidade (SÃO PAULO, 2007). A solução para este problema seria, portanto, a criação de um local específico de formação, no qual o professor aprenderia “como e o que ensinar aos alunos”, além de ser um espaço que pudesse monitorá-lo, controlá-lo e avaliá-lo. Surgia, assim, o germe para a criação de uma escola para capacitar professores e gestores da rede estadual de ensino paulista.

Previstas para serem alcançadas até 2010, estas metas basearam-se em resultados das avaliações externas e internas realizadas durante o ano de 2007, como o SAEB (atualmente Prova Brasil), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outras avaliações, cujos resultados contrariavam os compromissos assumidos pelo Estado de São Paulo com relação à melhoria de seus índices educacionais.

Tais metas resultaram no programa denominado São Paulo faz Escola (SPFE), criado no mesmo ano, com o objetivo de melhorar o rendimento dos alunos da sua rede de ensino, por meio da implementação de uma proposta curricular que se tornaria o currículo oficial adotado em todas as mais de cinco mil escolas da rede pública estadual. Para tanto, foram produzidos materiais contendo a base curricular comum. Considerado, a partir de 2008, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, estes materiais foram organizados e publicados como um conjunto composto por três cadernos: “Caderno do

professor”, “Caderno do aluno” e “Caderno do gestor” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010).

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo tem como princípios centrais: “escola que aprende; currículo como espaço de cultura; competências como eixo de aprendizagem; prioridade de leitura e de escrita; articulação das competências para aprender e contextualização no mundo do trabalho” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2010).

Para dar sustentação às iniciativas desenvolvidas nessa gestão, tem início o projeto de reestruturação da Secretaria de Estado da Educação, a qual será devidamente abordada no decorrer deste trabalho. No ano de 2011 a reorganização da pasta foi regulamentada pelo Decreto nº 57.141/2011. Destaque-se nesta norma legal as atribuições dos Núcleos Pedagógicos – unidades de apoio à “gestão do currículo” da rede pública estadual de ensino – que atuam preferencialmente por intermédio de oficinas pedagógicas, em articulação com as Equipes de Supervisão de Ensino das Diretorias de Ensino:

I - implementar ações de apoio pedagógico e educacional que orientem os professores na condução de procedimentos relativos a organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino; II - orientar os professores: a) na implementação do currículo; b) na utilização de materiais didáticos e paradidáticos; III - avaliar a execução do currículo e propor os ajustes necessários; IV - acompanhar e orientar os professores (ARTIGO 73 DO DECRETO 57.141/2011).

Observe-se que o referido Decreto, além de prever medidas para a garantia da implementação do currículo oficial adotado, caracteriza o Núcleo Pedagógico como unidade de apoio à “gestão do currículo” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO). Essa designação, até então inexistente nas normas legais e nos documentos da SEE/SP, mostra claramente a adoção do modelo gerencial na política educacional paulista.

Com relação ao currículo oficial, Nóvoa entende que “qualquer tentativa de impor um figurino único contém os germes de um empobrecimento conceptual e de práticas redutoras” (NÓVOA, 2002, p. 63).

Em estudo recente, Catanzaro (2012, p. 112) conclui que

os principais pressupostos que levaram à estratégia de criação de uma proposta nos moldes da SPFE (*São Paulo faz Escola*) foram a má formação profissional dos professores e sua pouca disponibilidade de tempo para

realizar o planejamento de suas aulas como diagnóstico das causas para os baixos rendimentos escolares dos alunos da rede estadual (grifo nosso).

Como se vê, por meio deste programa, o governo visa exercer um maior controle sobre as atividades docentes com a implementação do currículo oficial, fundamentando-se no *argumento da incompetência* do professor.

Na Proposta Curricular, a justificativa pela definição de competências apoia-se numa grande distorção no sentido da relação ensino-aprendizagem, uma vez que, para a SEE/SP,

a aprendizagem é o centro da atividade escolar. Por extensão, o professor caracteriza-se como um profissional da aprendizagem, e não tanto do ensino. Dessa forma, a expressão “educar para a vida” pode ganhar seu sentido mais nobre e verdadeiro na prática do ensino [...] Se a educação básica é para a vida, a quantidade e a qualidade do conhecimento têm de ser determinadas por sua relevância para a vida de hoje e do futuro, além dos limites da escola (SÃO PAULO, 2008, p. 18).

Esta concepção está em consonância com as diretrizes contidas na Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, segundo a qual

a tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo [...] dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores (UNESCO, 1990, Artigo 4º, p. 4).

Esse entendimento, que coloca a aprendizagem no centro do processo educativo em detrimento da relação que resulta dos processos de ensino e aprendizagem, ao que tudo indica, parece ser um mecanismo usado para eliminar o entrave que representa a autonomia do professor no processo de imposição da reforma curricular. Como o objetivo é a aprendizagem, a *cartilha* que deve ser seguida pelo docente é suficiente. Pautada pelo ensino das competências – que nada mais são do que fazeres e saberes necessários para a formação de um trabalhador adaptado ao contexto da acumulação flexível –, restringe as possibilidades de reflexão e crítica no espaço escolar.

Esse papel central atribuído à aprendizagem e ao professor é destacado por Serra no discurso de posse do Secretário Paulo Renato Costa Souza, quando afirmou que

Nós temos que nos focar na sala de aula [...] A questão fundamental do ensino está na sala de aula [...] Tudo aquilo que é de fora da sala de aula está em excelente situação. Por outro lado, as professoras são simpáticas,

esforçadas e os alunos têm muita vontade de aprender. Só que não acontece o aprendizado. Essa é a questão fundamental. Então, nós temos que nos focar na sala de aula (SERRA, 2009, s/p).

Tal discurso é totalmente equivocado. É sabido que as condições de trabalho nas escolas da rede estadual paulista estão longe de serem as ideais. Problemas com superlotação das salas de aula; jornadas de trabalho docente extenuantes; falta de pessoal administrativo; falta de ambientes pedagógicos adequados, como biblioteca e laboratórios; falta de material didático, são algumas das deficiências que se verificam na maioria das escolas e objeto de reivindicação por parte dos professores e dos seus representantes de classe há longa data. Ademais, não se trata de considerar que as professoras sejam simpáticas ou esforçadas e sim, que sejam bem preparadas, comprometidas, e que encontrem as condições adequadas para realizarem seu trabalho e sejam bem remuneradas.

No dia 2 de abril de 2010 Serra renuncia ao mandato de governador para concorrer à eleição para a presidência da república. Assume em seu lugar Alberto Goldman que governa até 1º de janeiro de 2011, quando é novamente empossado Geraldo Alckmin.

De acordo com o apresentado, verifica-se que o governo Covas instituiu um padrão de política educacional seguindo à risca as recomendações do Banco Mundial, sendo esse padrão consolidado pelos governos Alckmin e Serra baseado na lógica da obtenção de melhores indicadores por meio do IDESP.

As análises feitas permitem afirmar que tais políticas estão, mais uma vez, em sintonia com o que tem sido defendido por Guiomar Namó de Mello. No livro “Teses da social democracia para a educação”, a autora proclama a construção de “uma ‘revolução educacional’ e propõe o slogan: ‘mais cidadania, melhor governo, menos Estado” (MELLO, 1990, p. 25). Tal revolução, segundo ela, implicaria:

desideologizar a educação; descentralizar de fato recursos e competências para os municípios e órgãos descentralizados da máquina do ensino; dar autonomia e recursos às escolas e instituir mecanismos de avaliação de resultados – aferidos pela aprendizagem do alunado – que permitam responsabilizar, cobrar, fiscalizar, incentivar; enfrentar o corporativismo da classe do magistério e, ao mesmo tempo, tomar as medidas possíveis para recuperar seu salário real de modo menos formalista, levando em conta mérito e desempenho aferido – repita-se pela aprendizagem do alunado; instituir um exame de Estado para obtenção do registro de professor, impedindo o exercício profissional dos egressos de cursos superiores descomprometidos com a qualidade (MELLO, 1990, p. 25).

Tais recomendações, conforme visto, contribuíram para orientar as políticas educacionais executadas no Estado de São Paulo desde 1995, que afetam diretamente os docentes, dentre elas, a *(re) certificação* – como é o caso do curso exigido dos candidatos a ingresso no magistério da SEE/SP, e objeto desta pesquisa –, e continuam a inspirar outras políticas adotadas pelos governos que se seguiram até os dias de hoje, como se verá em seguida.

1.3 Políticas educacionais atuais da SEE/SP: formas de organização

Para o quadriênio (2011 a 2014) é novamente eleito Geraldo Alckmin, o qual, ao final desse período, reelege-se para mais um mandato (2014 a 2017). Com isso, totalizam-se seis gestões consecutivas, regidas pela “batuta” de um mesmo partido, o PSDB.

No mandato, que se inicia em 2011, Alckmin nomeia como secretário da educação o então reitor da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP, diretor do campus de Lorena, Herman Jacobus Cornelis Voorwald.

Essa gestão não só deu continuidade às políticas públicas de educação iniciadas nos governos anteriores, como promoveu um nítido aprofundamento dos princípios que vinculam a educação ao modelo neoliberal e à economia de mercado.

As políticas educacionais do Estado de São Paulo passam a organizar-se por meio de programas denominados *estruturantes*, os quais, por sua vez, são dispostos em dois eixos: o eixo da gestão da carreira do magistério e o eixo dos padrões curriculares. Além destes, cria-se também o eixo da avaliação, que se constitui em um conjunto de ações organizadas num eixo transversal a todos esses programas. São elas: avaliação do desempenho dos alunos, por meio do SARESP; avaliação do desempenho da escola, obtida pelo IDESP; e avaliação de competências docentes, via concursos de promoção (SÃO PAULO, 2010).

Os programas estruturantes estão organizados da seguinte forma: 1) Gestão da Carreira do Magistério com a criação da EFAP e processos de seleção e ingresso no quadro do magistério; premiação por bônus por resultados e valorização pelo mérito; 2) Padrões Curriculares com a implementação do Programa “Ler e Escrever”, destinado ao Ensino Fundamental Ciclo I e Programa “São Paulo faz Escola” para o ensino Fundamental Ciclo II e para o Ensino Médio. Estes programas são continuamente

monitorados e seus resultados verificados por meio de um conjunto de ações avaliativas (SÃO PAULO, 2010).

Outra ação alinhada às políticas implementadas pelo governo paulista é o Programa Currículo e Prática Docente²⁴, oferecido aos professores que já atuam em sala de aula. Trata-se, segundo a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, de uma adequação do conteúdo e da metodologia do *Curso de Formação Específica*. Como se vê, esta é mais uma ação de formação orientada por uma base curricular comum para toda a rede ensino estadual e que tem como propósito fazer com que cada vez mais professores utilizem o material do Programa São Paulo faz Escola, procurando, dessa forma, assegurar a implementação do currículo oficial do Estado. Tal ação demonstra, em consonância com a afirmação de Freitas (1992, p. 94), que

o Estado – legítimo representante dos interesses do capital – sabe que os professores são peças fundamentais na reestruturação da escola e, sem o envolvimento destes, qualquer reformulação está condenada ao insucesso, daí seu permanente esforço para cooptá-los.

Duas outras políticas recentes representam bem a coerência ideológica destes governos: O Programa Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização e o Programa Residência Educacional²⁵.

O Programa Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização²⁶, de acordo com o proclamado nos documentos oficiais, tem como objetivos: possibilitar que as escolas da rede estadual se constituam como um local para realização de pesquisas e desenvolvimento profissional para futuros docentes; propiciar a integração entre os saberes produzidos nas instituições de ensino superior e o perfil de profissional

²⁴ O Programa Currículo e Prática Docente tem por objetivo oferecer formação continuada e em serviço aos servidores da educação a fim de atualizar, aperfeiçoar e proporcionar formação compatível com a política educacional da SEE e está disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/programa-curriculo-e-pratica-docente-esta-com-inscricoes-abertas-ate-31>.

²⁵ O Programa Residência Educacional foi instituído pelo Decreto nº 57.978, de 18 de abril de 2012 e destina-se a alunos matriculados em Cursos de Licenciatura de instituições de ensino superior, com a finalidade de propiciar-lhes condições de atuação nas unidades escolares da rede estadual de ensino, em regime de estágio obrigatório, para colaborar no desenvolvimento do currículo e tendo como objetivo o aprimoramento de sua formação como educadores.

²⁶ Este programa é objeto de pesquisa de doutorado que está sendo realizada por Luciano Cores, na FEUSP, o qual, juntamente com o trabalho objeto desta tese e a investigação que está sendo desenvolvida por Juliana Trindade Barbaceli, também na FEUSP, fazem parte de projeto de pesquisa mais amplo denominado *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento, possibilidades e limites* (2011-2015) sob coordenação da professora Denise Trento Rebello de Souza, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ e que tem como proposta compor um rol de trabalhos de pesquisa sobre programas desenvolvidos pela SEE/SP e suas articulações com as demais políticas educacionais.

necessário ao atendimento qualificado dos alunos da rede estadual; e permitir que os professores da rede estadual, em parceria com alunos-pesquisadores das instituições de ensino superior, desenvolvam ações de melhoria da qualidade do ensino. O Programa, realizado por meio de convênios firmados entre a SEE/SP e instituições públicas e privadas de ensino superior, prevê que alunos graduandos dos cursos de graduação em Letras e Pedagogia atuem em escolas da rede pública estadual de ensino apoiando os professores-regentes das classes de alfabetização inicial do ensino fundamental.

O sugestivo título Programa Residência Educacional²⁷ foi inspirado na residência médica. Instituído em conformidade com o Decreto Estadual 59.150/2013 e Resolução SE-36/2013, constitui-se uma modalidade de estágio destinado a estudantes matriculados em cursos de licenciatura em disciplinas que integrem as matrizes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das Escolas Públicas estaduais. Segundo o governo do Estado de São Paulo, esta política visa a contribuir para a formação de professores por meio da vivência de situações de aprendizagem no campo em que irão atuar, sendo concedido aos estudantes que estejam cursando a partir do 3º semestre de cursos de licenciatura em universidades públicas e privadas.

Estas ações se articulam com o presente estudo por tratarem-se de políticas que visam a intervir na formação de professores. O Programa Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização prevê a atuação de estudantes universitários dos cursos de Letras e Pedagogia em classes do 2º ano do ensino fundamental da rede pública estadual, para auxiliar os professores na alfabetização dos alunos, enquanto que o Programa Residência Educacional representa um modelo de estágio que visa a fortalecer a formação de professores pelas instituições de ensino superior e foi elaborado para atender os anos finais do ensino fundamental e ensino médio dos alunos das escolas consideradas prioritárias da rede estadual paulista (SÃO PAULO 2007, 2012). Como se vê, essas duas políticas, bem como o *Curso de Formação Específica*, objeto do presente estudo, constituem estratégias que buscam a melhoria da qualidade do ensino via formação de professores. Mais uma vez, o *argumento da incompetência* dos professores embasa os discursos dos propositores dessas políticas.

Consoante se observa, além da manutenção das concepções e políticas educacionais orientadores pelas lógicas neoliberais, alcançou-se um nível de articulação

²⁷ Esta política é objeto de pesquisa de doutorado que está sendo realizado por Juliana Trindade Barbaceli, na FEUSP.

das políticas bastante peculiar, com a assunção pelo Estado da formação docente. A padronização da estrutura curricular do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio das escolas de sua rede de ensino; a criação de uma escola de formação e aperfeiçoamento de professores; a implementação de programas onde alunos de cursos de graduação de Letras, Pedagogia e Licenciaturas atuem em sala de aula durante sua formação inicial; a mudança na forma de ingresso dos professores, exigindo um curso de formação após sua aprovação no processo seletivo e a proposição de curso para professores em exercício, concebido nos mesmos moldes daquele realizado com os professores ingressantes, são ações que demonstram que, em última instância, é o Estado de São Paulo tomando para si a certificação dos professores.

A gestão Alckmin (2011 – 2014), além da manutenção de políticas do governo anterior, como o Programa São Paulo faz Escola e o *Curso de Formação Específica* para professores ingressantes, anunciou, em 2011, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo. Concebido para nortear as ações da SEE/SP, conta com o apoio de diversas organizações, fundações e instituições bancárias. Fazem parte das ações pretendidas: a implantação de um “novo modelo” de escola de Ensino Médio; novo regime de trabalho docente; intervenção e monitoramento permanentes em mil duzentas e seis unidades de ensino consideradas de maior vulnerabilidade, tanto no aspecto socioeconômico, como nos de infraestrutura e de aprendizagem – entre eles o desempenho no SARESP 2010 e implantação, a partir de 2012, do Programa Residência Educacional, que como já visto, representa uma nova modalidade de estágio para universitários.

As Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino, órgãos da SEE/SP, sofreram mudanças significativas a partir da gestão de José Serra (2007-2010), passando, de acordo com as Resoluções SE-91/2007 e 37/2010, a terem uma nova configuração. O Assistente Técnico Pedagógico foi transformado em Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP) e sua principal função passou a ser a de garantir a implementação das propostas curriculares dos ensinos fundamental e médio e a avaliação do desenvolvimento de ações de apoio educacional (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2007, 2010; DECRETO 57.141/2011).

Todas essas ações fazem parte de um novo padrão de gestão adotado pelo governo paulista para o seu sistema educacional que é a *Gestão da Sala de Aula* orientada pela *Gestão do Currículo*.

Conforme se procurou demonstrar, a descentralização prevista na reforma iniciada no ano de 1995 constituiu-se na verdade um processo de desconcentração de tarefas, uma vez que as decisões continuaram centralizadas: as críticas, sugestões e apontamentos feitos pelos sindicatos e por órgãos intermediários da administração – como as escolas e diretorias de ensino – quase sempre foram desconsideradas. Assinale-se que tais práticas, não só perduraram desde então, como foram fomentadas pelo atual governo, de acordo com o que se pode observar a seguir.

Conforme visto, está se completando um ciclo que se estende por vinte anos e que se iniciou com a *Gestão do Sistema*, passou para a *Gestão Escolar* e culminou com a *Gestão da Sala de Aula*, orientada pela *Gestão do Currículo*, ora em execução.

A *Gestão de Sala de Aula*, de acordo com a SEE/SP, refere-se

às ações desenvolvidas pelos professores para criar as condições adequadas ao ensino e à aprendizagem. Esse conceito abarca desde temas cotidianos como a necessidade da lição de casa até a importância do planejamento escolar [...] Na gestão da sala de aula o professor deve ter a percepção da melhor organização de espaço, de tempo e da atividade a ser desenvolvida, visando as melhores formas de aprendizagem para aquele conteúdo e para aquela turma. Com isso, otimiza as aprendizagens individuais ou em grupos (SÃO PAULO, 2010, s/p).

Esse discurso deixa clara a redução da educação a objetivos econômico-instrumentais, prescritos pela ótica gerencial. Como assevera Adorno (2003, p. 68), na atualidade a ideologia é inverdade, puro falseamento, perdeu seu caráter verdadeiro.

Segundo Ferreira (2000 apud SCOTUZZI, 2009, p. 4), a *Gestão da Sala de Aula* passa pela “capacidade de gestão das relações, que compõe, juntamente com a gestão do ensino, a gestão da classe e a gestão do processo de aquisição de conhecimentos o ‘gérmen’ administrativo na função de ensinar”. O professor é, portanto, o responsável por administrar sua sala de aula, planejando o ensino, organizando-a, orientando seus alunos. “Nesse sentido, o foco da escola se dirige para a sala de aula como centro de desenvolvimento educativo” (SCOTUZZI, 2009, p. 4).

Tal política mostra que esse novo padrão gerencial aplicado às escolas é parte de um projeto educacional global e de uma agenda de reformas articulados à reforma do Estado brasileiro.

O conjunto das políticas adotadas nos últimos vinte anos pelo governo paulista, a saber: implementação de currículo único, adoção de material instrucional padronizado e instituição de política de avaliação de resultados atrelada à concessão de bônus, revelam

a adoção de uma racionalidade técnica que não contribui para a construção de uma escola democrática e plural.

Neste trabalho, vincula-se a atual política de formação a uma estratégia de *governamentalidade* neoliberal. Isso por entender que, na conjuntura atual, a formação docente vem responder a uma estratégia de produzir professores, alunos, comunidade escolar, relações sociais, corpos e mentes que sirvam a essa racionalidade. Essa orientação evidencia-se nas palavras da primeira coordenadora da EFAP Vera Cabral Costa:

a ideia de criar a Escola nasce exatamente de que a formação é central para a gente conseguir mudar alguma coisa dentro da educação. E a gente tem que mudar. E a formação do professor é o nó crítico, do... talvez o principal, é que é difícil falar o principal, mas assim, está inserido num conjunto de coisas que tem que ser tratadas, tem que ser alteradas, mas a formação dos professores é essencial. [...] Por quê? Porque o professor ele tem que ter uma boa formação para estar em sala de aula, e isso diz respeito a conteúdos, diz respeito à cultura escolar a conhecer o que é um pouco a comunidade, quer dizer ter uma percepção muito maior do mundo do que simplesmente o conteúdo. [...] E a gente sabe que o professor não tem percepção, ou conhecimento suficiente nem a respeito do conteúdo (Coordenadora da EFAP, 2011 apud MIRISOLA, 2012).

As afirmações da coordenadora da escola de formação da SEE/SP contidas nesse fragmento revelam a culpa imputada ao professor pelas mazelas na educação da rede estadual paulista, por sua formação inicial insuficiente.

A noção de *governamentalidade* é uma ferramenta teórica que muito ajudou a analisar e explicar o poder na perspectiva histórico-filosófica a que Michel Foucault se propunha estudar. Ao enunciar esse conceito, Foucault (1992) propõe três formas para sua compreensão:

- 1 - o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
- 2 - a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros - soberania, disciplina, etc. - e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
- 3 - resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 1992, p. 291-292).

Para Fimyar (2009, p. 38), a *governamentalidade* pode ser também descrita como “o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas”.

Outra questão a ser discutida é que, se o processo formativo dos professores é um dos fatores que interferem na qualidade da educação, espera-se que o investimento na formação dos docentes reflita na elevação dos índices qualitativos das escolas. É nesse momento que se percebe a *governamentalidade* atuando: com os resultados auferidos pelas avaliações externas, políticas públicas poderão ser pensadas para formar certo tipo de sujeito, certo tipo de docente, com um determinado perfil profissional. “É o Estado agindo de forma a conduzir a formação docente” (FRÖHLICH, 2012, p. 53).

Assim, no contexto da *governamentalidade* neoliberal, os cursos de formação visam formar/conformar o maior número de sujeitos, num menor tempo possível e com a maior economia de custos. Além disso, tais processos podem ser compreendidos como um dispositivo neoliberal para produção de professores que irão atuar no *governo* dos outros e no governo de si.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente, em sentido amplo, insere-se no âmbito da formação humana e das relações sociais, e por articular-se ao processo de construção da vida em sociedade, é marcada por rupturas e contradições.

O processo formativo do professor diz respeito ao ato de formar, de constituir o professor, de torná-lo profissional, dotado de saberes inerentes ao desenvolvimento da sua profissão. Essa constituição docente está ligada à ideia de inacabamento, de inconclusão. (VEIGA, 2009, p. 26). Esse processo “é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim” (VEIGA, 2008, p.15).

2.1 Regulamentação e regulação da formação docente

Dentre as normas recentes que regulamentam a educação neste país, destacam-se a Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) e o Decreto nº. 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A Constituição Brasileira de 1988, em seu Artigo 37, Incisos I e II, define que a investidura em cargos públicos deve ser feita por meio de aprovação em concurso de provas ou de provas e títulos e institui, conforme o Artigo 41 e Artigo 28 da Emenda Constitucional nº. 19/1998, o cumprimento de estágio probatório de dois anos.

Apesar de não contemplar muitos anseios dos professores por não incluir – por exemplo –, questões como regime e jornada de trabalho, a Constituição de 1988 apresenta alguns avanços com relação às anteriores, com destaque para o inciso V do Artigo 206, o qual preconiza a

valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.

De fato, a previsão de garantias como valorização profissional, instituição de planos de carreira e de piso salarial são avanços consideráveis em relação à situação anterior.

Todavia, as questões da formação e da responsabilidade do Estado neste processo foram negligenciadas pelo texto constitucional. Só ganharam relevância em meados dos anos 1990, a partir do lançamento do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1994, e da aprovação da LDB em 1996.

No que concerne à LDB, ressaltam-se os artigos 61 a 67, organizados sob o título “Dos Profissionais da Educação”. Uma análise destes revela tratar-se de uma das partes mais reduzidas da norma legal quanto ao conteúdo, uma vez que, em apenas sete artigos, são tratadas questões importantíssimas, tais como a definição dos fundamentos, a delimitação dos níveis e *locus* da formação, além da atribuição aos sistemas de ensino da responsabilidade pela definição de critérios para ingresso, piso salarial, progressão funcional e aperfeiçoamento dos profissionais da educação.

Segundo Melo (1999), esse "enxugamento" no teor do texto gera distorções no que se refere à “conceituação dos profissionais da educação, referenciados no texto da lei com base nas exigências para sua formação, além de algumas contradições [...] no tocante aos próprios cursos e espaços de formação”.

Outro preceito legal recente que merece destaque é o Decreto nº. 6.755, publicado em 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), transformando-a em agência reguladora da formação de professores.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, de acordo com o Artigo 1º, tem por finalidade “organizar, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica”.

A atuação da CAPES está definida nos Artigos 8º, 10 e 11, os quais, em linhas gerais, tratam do “atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério [...] pela indução da oferta de cursos e atividades formativas” e do incentivo à “formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência”. Atente-se para o fato de que essa norma legal representa mudança no papel do Estado, que passa a interferir diretamente na regulação de processos de formação docente.

No endereço eletrônico da CAPES²⁸, encontram-se os programas e as ações em curso referentes à formação de professores da educação básica. São eles: o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid); o Observatório da Educação e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O Prodocência tem por finalidade “o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente”.

Por sua vez, o PIBID tem como objetivo “o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”, concedendo bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014).

O Observatório da Educação “visa, principalmente, a proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014).

Relativamente ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), trata-se de um programa nacional implantado pela CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES), com o objetivo de garantir que “os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela LDB, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício”. O gerenciamento e acompanhamento de todo o processo de proposição, inscrição e execução dos planos estratégicos dos estados em parceria com as instituições de ensino participantes é feito pela CAPES, por meio da Plataforma Paulo Freire²⁹, que é um sistema eletrônico, criado em 2009 pelo Ministério da Educação (MEC).

Estas políticas evidenciam que no final da primeira década dos anos 2000 começa a haver uma retomada de espaço do poder público na formação de professores

²⁸ Informações disponíveis em <http://www.capes.gov.br/>

²⁹ Informações disponíveis em <http://freire.mec.gov.br/index/o-que->

em todas as esferas. Esse movimento atual de profissionalização dos professores, segundo Sarti (2012, p. 329), “corresponde a uma estratégia empregada pelos Estados para ajustar a escola ao padrão de eficiência previsto no modelo econômico vigente, de orientação neoliberal”.

No âmbito federal, a Lei nº 11.502/2007 modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES, que passa a subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica. Estabelece que essa Coordenadoria tenha como finalidade a indução e o fomento, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Tal atribuição foi consolidada pelo Decreto nº 6.755/2009, que disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Esta agência, para dar cumprimento ao que lhe compete com relação à implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, cria duas novas diretorias: a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e a Diretoria de Educação a Distância (DED). As ações coordenadas pela CAPES culminaram com o lançamento pelo MEC do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em 28 de maio de 2009, por meio do qual intenta graduar mais de trezentos e trinta mil professores das escolas públicas estaduais e municipais que atuam na docência, mas ainda não são graduados, oferecendo-lhes cursos gratuitos de licenciatura.

Para dar cumprimento ao disposto no Decreto nº 6.755/2009, a CAPES passa a desenvolver diversas ações, implementando uma série de programas com a finalidade de “contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação básica e estimular experiências inovadoras e o uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância”³⁰ ((COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014).

No âmbito estadual, como já mencionado, os governos dos Estados do Ceará, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo, também tomaram para si a promoção da formação de professores.

³⁰ Informações disponíveis em <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>

Quanto à oferta de processos formativos docentes, constata-se um aumento considerável, tanto por instituições públicas quanto por privadas e também uma ampliação nas modalidades, formatos e tempo de duração das ações.

2.2 Formação Inicial: debates contemporâneos

Embora a formação inicial não esgote o processo formativo docente, propicia a base estrutural que possibilita ao professor recursos para seu desenvolvimento profissional. Uma boa formação inicial deve servir de alicerce para a trajetória do professor, favorecendo não só a aprendizagem de conteúdos, mas também de conhecimentos e a construção de saberes. E será essa aprendizagem básica que permitirá ao docente fazer reconstruções e ampliações durante o exercício de suas funções, bem como aquela que imprimirá o sentido da profissionalização, aliando conhecimentos ao compromisso e à responsabilidade social.

Devido à centralidade da temática da formação docente neste trabalho, e diante do discurso da SEE/SP de que a formação inicial é insuficiente e inadequada para formar o professor que irá compor seus quadros, conforme se verá adiante, torna-se imprescindível conhecer melhor a problemática, razão pela qual são apresentadas algumas discussões relevantes produzidas no meio acadêmico sobre a temática, objetivando mostrar as principais lacunas verificadas nesta etapa formativa, apontadas nos trabalhos. Contribuem para tanto pesquisadores tidos como referência na área (KUENZER, 1999, 2000; FREITAS, 2002, 2003, 2007; RODRIGUES; KUENZER, 2007; GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI, 2010, 2012, 2013, 2014; GATTI et al., 2010; GATTI; BARRETTO; ANDRE, 2011).

Tanto em estudos do tipo estado da arte sobre políticas docentes no Brasil, realizados por Gatti, Barretto e André (2011), quanto em vários outros nos quais são enfocadas as políticas de formação de professores, encontram-se afirmações de que há uma crise na formação docente tal como normatizada na legislação e realizada pelas instituições responsáveis por esse processo, seja em cursos presenciais, seja nos realizados a distância (GATTI, 2010, 2013, 2014). Neles são apontadas lacunas na formação inicial com a indicação da necessidade de revisão dos currículos dos cursos oferecidos pelas IES, em virtude da sua característica tida como fragmentária e por conta do conjunto disciplinar disperso. A necessidade da melhoria das condições de

trabalho e da valorização da profissão, como requisito, não só para a atração, quanto para a permanência dos profissionais da educação na escola também são aspectos discutidos nos trabalhos referenciados.

Assinalam estas autoras que a institucionalização das licenciaturas e seus currículos vêm sendo questionada há tempos por meio de estudos que mostram problemas quanto à consecução dos objetivos formativos a elas atribuídos (CANDAU, 1987; BRAGA, 1988; ALVES, 1991; MARQUES, 1992 apud GATTI et al., 2011) e que, na atualidade, a preocupação com as licenciaturas aumentou ainda mais, quer seja no âmbito das estruturas institucionais às quais se vinculam, quer seja quanto aos seus currículos e aos conteúdos formativos.

Segundo Gatti et al. (2011), estudos realizados há décadas já mostravam problemas na consecução dos propósitos formativos, pondo em questão a organização das licenciaturas, seus currículos e conteúdos. Pondera que vários fatores contribuem para isso: as políticas educacionais; o financiamento da educação básica; aspectos culturais; hábitos; naturalização da situação crítica de aprendizagens efetivas por parte das classes populares; estrutura e gestão das escolas; formação e atuação dos gestores escolares; condições sociais e de escolarização de pais de alunos das chamadas camadas menos favorecidas da população e a condição do professorado: sua formação e condições de trabalho. Para elas, todos esses fatores estão relacionados com as condições de aprendizagem e desempenho dos alunos.

Ao tratarem dessa questão, apesar de ressaltarem que não se deve reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho verificado atualmente nas redes de ensino, essas pesquisadoras acrescentam outro fator àqueles já apresentados, colocando-o em posição de destaque. Trata-se do que chamam centralidade da ação docente nas salas de aula (GATTI, 2009; GATTI et al., 2011; GATTI, 2013). Tais discussões, mais uma vez, reputam ser o professor e sua formação os maiores responsáveis pelos graves problemas de aprendizagem dos alunos.

As propostas formativas para a educação básica, voltadas para a preparação individual para o trabalho, são objeto de críticas de Silva Júnior (2010 apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), para quem a formação inicial docente concebida apenas como propedêutica – em que a teoria é dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho – não atende às necessidades exigidas do profissional da educação na contemporaneidade. Propõe que se altere a sequência fixa de dois momentos, primeiro a inicial e depois a continuada, para uma alternância

contínua dos múltiplos momentos, uma vez que os ambientes de trabalho, devido ao seu valor formativo, é que se credenciam como ambientes de formação. Embora Gatti, Barretto e André (2011) reconheçam que esta perspectiva está posta em algumas instituições, consideram que discussões e experiências com estágios e práticas de ensino limitam-se a iniciativas de poucos docentes, ou assumem caráter individual, e que são raras as posturas que superam uma visão dicotômica integrando conhecimentos fundamentais e práticas nos seus currículos. Reputam como importante a integração universidade-escola, tal como ocorre com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do MEC; o Bolsa Estágio Formação Docente, do Espírito Santo e o Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, do Estado de São Paulo.

A análise do histórico legal e institucional dos cursos formadores de docentes, desde quando suas estruturas foram postas no final do século XIX, segundo Gatti, Barretto e André (2011), revela ter havido pouca mudança nas instâncias responsáveis pela sua execução em termos de sua institucionalização. A formação de cada especialidade docente continua sendo efetuada em cursos separados, que não se articulam entre si; apresentam uma separação formativa entre o professor polivalente – para os primeiros anos do ensino fundamental – e o professor especialista das disciplinas do currículo dos demais anos do ensino fundamental e do ensino médio; não possuem uma base compartilhada e apresentam clara separação entre formação em área disciplinar e pedagógica. Refletem que considerar esse histórico por mais de um século torna possível “avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX”, e ponderam que mudanças nos âmbitos institucionais e curriculares condizentes com as necessidades formativas de professores e educacionais e de aprendizagem das gerações atuais não ocorrem porque a crise no sistema responsável por esse sistema vem sendo “camuflada por contornos propostos em aspectos isolados desse processo formativo”, apesar dos problemas visíveis nos dados de avaliações e de concursos públicos, amplamente divulgados (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 96).

Pesquisas sobre currículos e ementas de instituições formadoras de professores para a educação básica feitas por Gatti e al. (2010) e Libâneo (2010) apontam desequilíbrio na relação teoria-prática, assim como a quase ausência da escola como instituição de ensino e social, o que, de acordo com eles, sugere pensar num processo com características mais abstratas, pouco integrada ao contexto concreto em que o docente vai atuar. Avaliam que esses resultados, somados a um vasto rol de disciplinas

e a inexistência de um eixo formativo claro podem resultar na pulverização docente, levando a uma fragilização na preparação para o exercício das suas funções.

Apoiada em pesquisas que vem realizando desde a primeira década dos anos dois mil, Gatti (2014, p. 10) preconiza a necessidade da criação de “condições concretas para um novo tipo de formação, no ensino superior, para a docência na educação básica”, sem o que continuar-se-á “patinando quanto a possibilidades de uma renovação educacional necessária ao país e seus cidadãos”. Fundamenta tal convicção com base nas seguintes questões: a expansão do atendimento educacional não está garantindo um processo formativo adequado para as novas gerações, mesmo com os grandes investimentos em reformas educacionais, curriculares e em tecnologias; as avaliações realizadas sistematicamente não indicam alteração no desempenho dos alunos; as Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes licenciaturas não têm conseguido garantir uma ordenação curricular para os cursos responsáveis pela formação docente, sendo que, em muitas delas constata-se muito mais ênfase em conhecimentos disciplinares do que com vistas à formação de educadores e, finalmente que, aprendizagens iniciais, básicas, necessárias para que os professores agreguem conhecimentos reputados como valorosos e as devidas mediações didáticas que lhes habilitem a desenvolverem-se como profissionais, deixam de ser propiciadas na graduação docente. Para essa pesquisadora, tais questões somente serão solucionadas com uma política nacional forte, com foco na qualidade da formação de novos professores.

Ao discutirem políticas educacionais e demandas por formação, considerando a desigualdade na distribuição de oferta pública e privada dos cursos superiores de formação docente nas diversas regiões brasileiras, Gatti e Barretto (2009, p. 255) entendem ser necessária a adoção de estratégias conjuntas entre as instâncias responsáveis por esse processo e aquelas que os admitem, sem, no entanto, prescindir do poder central, e avaliam que isso só será possível “mediante consensos quanto aos rumos da educação nacional, das estruturas formativas de docentes para a educação básica e dos currículos respectivos”.

Em trabalho recente, Gatti (2012), além de reafirmar a formação deficitária dos professores, assinalando que, apesar de os professores estarem legalmente habilitados para o cargo, não estão devidamente preparados para o exercício profissional, critica também os modos de ingresso na docência, por não avaliarem habilidades profissionais docentes.

Outra pesquisadora que vem reafirmado a precarização na formação inicial dos professores é Marin (1996, 2010). Segundo ela, esses cursos apresentam muito problemas em seus currículos porque seus programas e conteúdos são desvinculados da escola (MARIN, 1996). Afirma que os professores têm dificuldade para selecionar conteúdos a serem trabalhados, para dimensionar o tempo disponível, avaliar o rendimento dos seus alunos e utilizar-se de metodologias variadas de ensino. Para ela, grande parte dos docentes desconhece seu trabalho. Recentemente, em apresentação feita no XV Endipe³¹, afirmou que nos cursos de formação de professores fala-se muito sobre o que ensinar, mas não se discute sobre como ensinar, e utilizou-se de uma metáfora: “o trabalho docente constitui uma ‘caixa-preta’ para muitos e muitos que ingressam ou já estão há tempos na função docente, ou seja, desconhecem facetas básicas do que constitui seu trabalho no interior da escola”.

Ao examinar as políticas e programas no campo da formação de professores, Freitas (2007, p. 1204), por seu turno, assinala que a má qualidade da formação e a falta de condições adequadas para o exercício do trabalho dos educadores há décadas impactam na qualidade da educação pública em “decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação”. Para ela, estas condições afastam jovens que poderiam dedicar-se à docência.

Aponta também que as políticas de formação implementadas pelo Estado vêm se caracterizando pela fragmentação, resultando em diferentes dimensões de profissionalização, com conseqüente diferenciação nos conhecimentos científicos, técnicos e culturais proporcionados, e que os estudantes de licenciaturas originários de escola pública recebem bolsas para estudarem em instituições privadas, em cursos de qualidade questionável, ou em programas de formação nos polos municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o que acaba reforçando as Instituições de Ensino Superior Privadas (IES), ao invés de acolher a juventude nos cursos de licenciatura das instituições públicas, aos quais só têm acesso os estudantes que logram êxito nos processos seletivos.

A configuração da formação de professores no Brasil está diretamente relacionada à expansão do ensino superior, que ocorreu no âmbito das reformas do Estado na década de 1990, com a criação dos Institutos Superiores de Educação e pela

³¹ ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.

flexibilização dos cursos (FREITAS, 2002, 2007). Cursos superiores, de pedagogia, de licenciaturas, cursos especiais e a distância foram flexibilizados, atendendo às recomendações dos organismos internacionais para atender à demanda pelo ensino superior com custos reduzidos. Estas iniciativas alteram o caráter de formação docente no país e “conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em contraposição à concepção de educador de caráter sócio-histórico³², dos professores como profissionais da educação” (FREITAS, 2007, p. 1214).

Para esta autora, as Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior comprometem o aprimoramento da escola e a educação dos alunos por privilegiarem a formação aligeirada em cursos de menor duração em relação a outros reconhecidamente mais valorizados socialmente; por vincularem de forma intensa a questão da avaliação à formação docente; pelo descompromisso com a pesquisa e a formação multidisciplinar, ao deslocar o processo formativo das universidades para os Institutos Superiores de Educação e Cursos Normais Superiores em instituições isoladas, e pela adoção de processos de avaliação de desempenho que valorizam a prática, desconsiderando o campo da educação em seu todo (FREITAS, 2002).

Esta configuração das políticas de formação de professores possibilita a instituição de uma nova regulação dessas ações, “mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados” Barroso (2005, p. 727 apud FREITAS, 2007, p. 1215), “cuja qualidade certamente estará determinada, nos próximos anos, unicamente pela ‘evolução’ dos resultados das escolas, segundo os índices de desenvolvimento da educação básica, o IDEB (PNE, 2007)” (FREITAS, 2007, p. 1215). Esta regulação, resultante da redefinição do papel do Estado, passa a orientar as políticas no campo educacional e da formação docente, definindo processos de avaliação, do controle do trabalho docente e a produção da formação (FREITAS, 2002, 2003, 2007).

A centralidade da avaliação da qualidade da educação básica passa a balizar as políticas de formação de professores, aprofundando a concepção tecnicista e pragmática que vigora nos atuais processos, reduzindo o trabalho docente à prática individual, a fim

³² A concepção sócio-histórica de educador, em linhas gerais é definida pela Anfope como concepção do profissional de caráter amplo, que compreende a realidade do seu tempo, com a consciência crítica que lhe possibilite interferir e transformar as condições da escola, da educação e de sociedade.

de que possa ser avaliado, mensurado e certificado, com vistas a adaptar os professores e espaços formativos às reformas propostas. Assim, este processo, baseado no desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e modelos didáticos, passa a nortear as ações no campo da formação (FREITAS, 2007; BELLO, 2008, 2014; OLIVEIRA, 2014).

A proposta para o enfrentamento destas questões é a de que professores, alunos, pais e movimentos sociais recoloquem “em questão as construções históricas dos educadores na luta pela formação de qualidade por uma política global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério” (FREITAS, 2002, p. 162) e, ao mesmo tempo, que se indiquem alternativas visando à superação das condições vigentes na atualidade:

o rebaixamento da formação inicial pela liberalização, diversificação e ampliação indiscriminada dos cursos e das instituições formadoras, a regulação e o controle do exercício profissional (certificação e, quem sabe, a criação dos conselhos profissionais), e a implementação de uma política de formação continuada de caráter técnico-instrumental, centrada exclusivamente nos conteúdos escolares e na avaliação e gestão, conforme pode ser identificado nas matrizes de referência para certificação (FREITAS, 2003, p. 1119).

Questionamentos sobre as concepções que orientam as políticas educacionais, particularmente as que concernem à formação de professores, vem se registrando desde a década de 1970.

Em seus estudos, essa autora defende que as políticas e programas governamentais de formação de professores devem se fundamentar em uma *concepção sócio-histórica de educador*. Para tanto, toma como referência a *base comum nacional*³³, construída pelo movimento dos educadores, que tem na sua concepção – em oposição à concepção de *currículo mínimo*, referenciais, diretrizes e parâmetros –, “o instrumento que marca a resistência às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério” (FREITAS, 2004, p. 90). A *base comum nacional* presume a defesa da autonomia universitária, o que implica seja desenvolvida em cada instituição formadora, respeitando suas especificidades. Nesta perspectiva, a *construção sócio-histórica* do educador e a *base comum nacional*

³³ Os estudos e as proposições relativos à *base comum nacional* podem ser encontrados nos documentos finais dos Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, 6, 7, 8, 9, 10, documentos finais 1992, 1994, 1996, 1998, 2000.

contribuiriam para viabilizar a formação unitária dos educadores (FREITAS, 2004, 2007).

Argumenta ainda Freitas (2004) que uma pedagogia da formação de educadores requer avançar para modos superiores no processo formativo dos professores, situando-a no campo das suas lutas históricas, construídas pelo movimento dos educadores, e que esta formação demanda condições institucionais e pedagógicas criadoras e inovação nas políticas educacionais globais. Nesta direção destaca: a realização do percurso formativo em instituições universitárias, articulando ensino-pesquisa-extensão; a organização dessa trajetória formativa com projetos pedagógicos próprios, a partir da construção de alternativas curriculares que possibilitem desenvolver conteúdos e metodologias capazes de traduzir problemas sociais concretos, bem como a formação teórica e epistemológica associada à técnica e científica; a construção de novas relações na escola pública que possibilite a promoção de uma formação emancipadora e o avanço na experiência de organização da escola, trazendo para o debate professores, pais, alunos, funcionários e comunidade.

Outra estudiosa da temática, Kuenzer (2000), em trabalho resultante de produção acadêmica e de discussões políticas de vários espaços sobre a temática da formação dos profissionais da educação, assinala que a globalização da economia, com a reestruturação produtiva fundamentada no ideário neoliberal implica de forma profunda na educação do final do século XX, “uma vez que cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes quanto trabalhadores” e que cabe ao professor fazer a devida leitura e a análise desse projeto em curso de modo a, de forma coletiva, buscar construir alternativas que promovam a articulação da educação com outros processos democráticos (KUENZER, 2000, s/p.).

De acordo com essa autora, a especificidade da função do profissional da educação é conferida “pela compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica, a organização do trabalho pedagógico e a produção do conhecimento em educação”. O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, que tem na ação docente o seu fundamento. Assim sendo, o perfil de profissional almejado deve ser o de um profissional com “um profundo conhecimento da dinâmica da sociedade e da educação, dos sistemas de ensino e da escola enquanto realidades concretas de um contexto histórico-social, nas dimensões afetiva, individual e grupal”. A preparação deste profissional envolve as dimensões teórica, prática, político-social e inter-

relacional, que só se tornará possível se “assentar-se sobre sólida formação em pesquisa, compreendida como parte integrante de sua prática profissional, enquanto práxis transformadora” (KUENZER, 2000, s/p.).

Contudo, de acordo com Rodrigues e Kuenzer (2007, p. 35), não é o que se constata nas concepções que orientaram o Parecer 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, bem como nos debates suscitados, uma vez que as políticas atuais de formação de professores e pedagogos

estão assentadas em uma visão pragmática e tecnicista de formação do educador, pela ênfase que colocam na dimensão instrumentalizadora do conhecimento, atendendo a uma concepção que privilegia a prática em detrimento da teoria: a epistemologia da prática. Esta base epistemológica tem fornecido o suporte para a defesa da centralidade na docência, resultando na redução do campo epistemológico da Pedagogia segundo as atuais diretrizes.

Registra Kuenzer (1999, 2000) que no contexto de reestruturação neoliberal, para se garantir a estabilidade da economia e ter acesso a financiamentos, o governo é compelido pelos organismos internacionais a diminuir o custo do Estado e obedecer às políticas definidas para a educação pelo Banco Mundial, que podem ser assim resumidas: a substituição do conceito de universalidade pelo de equidade; a alteração do modelo tradicional de universidade com a criação de institutos para o oferecimento de cursos de tempo mais curtos e de mais baixo custo; o estímulo à oferta privada de ensino, proporcionando, de maneira particular, cursos pós-médios e profissionalizantes de curta duração; a diminuição da presença do Estado no financiamento da educação nos níveis superior e médio e o aumento do estímulo às iniciativas, tanto públicas quanto privadas, na oferta de cursos de mais curta duração e baixo custo para atender ao mercado de trabalho.

A obediência do governo às políticas educacionais definidas para a educação pelo Banco Mundial, de acordo com Kuenzer (2000), resulta em profundas mudanças na educação brasileira, com enormes impactos sobre a concepção de professor e, conseqüentemente, sobre sua formação. Um desses impactos refere-se à descaracterização do professor como cientista e pesquisador da educação, cabendo à maioria a “função de divulgação do conhecimento produzido em níveis diferenciados, para o que se propõe uma qualificação também diferenciada e tão mais aligeirada e menos especializada quanto mais se destine às classes subalternas”, não se justificando, portanto, investimentos caros e longos para a sua formação na universidade.

Este quadro remete à discussão sobre a necessidade de se reafirmar a competência da universidade como lugar de produção científica e de articulação das diferentes áreas do conhecimento, capaz de executar modelos de formação de educadores, em articulação com a prática pedagógica que se verifica nas relações sociais e produtivas. Entretanto, isso exige que sejam revistas as concepções de formação dos profissionais da educação e as formas de organização que ocorrem no interior das instituições responsáveis por esse processo.

A reversão do processo em curso implica fazer das faculdades de educação os verdadeiros centros superiores de formação do educador. Para que exerçam bem suas funções, torna-se necessário buscar articulações, tanto internas quanto externas, que possam assegurar sua vinculação à práxis social e produtiva. Dessa forma, internamente, deve articular-se com os demais cursos e docentes, objetivando qualificar de forma permanente seus professores; subsidiar as discussões dos novos currículos demandados por esta etapa do processo produtivo; pesquisar, em cada área, as relações pedagógicas presentes nas relações que se estabelecem no mundo do trabalho. Externamente, a articulação deve se dar com as secretarias de educação estadual e municipal; escolas e seus professores; movimentos sociais; órgãos e espaços de educação não-formal; movimentos comunitários; sindicatos e partidos políticos; profissionais das mais diversas áreas e sistema produtivo, com o propósito de identificar as demandas que possam subsidiar as práticas educativas (KUENZER, 2000).

Em estudo sobre as políticas e programas de formação inicial, Kuenzer (2011) chama a atenção para a falta de consensos em torno do enfrentamento das propostas que vêm sendo implementadas a partir das diretrizes curriculares, na direção de um projeto mais integrado às necessidades e especificidades da maioria da população, e também quanto à insuficiência de investimentos necessários para o enfrentamento do problema.

Outro aspecto que deve ser considerado diz respeito à crescente desprofissionalização presente nas normas legais que regulamentam a educação e no discurso oficial. Falácias como a de que as licenciaturas não são competentes para formar professores das áreas “científicas” e a de que qualquer um pode ser professor, de acordo com Kuenzer (2000), levam à conclusão de que, se não forem asseguradas condições que definam o trabalho pedagógico como profissão, por melhores que sejam, os cursos de formação serão sempre insuficientes.

Os estudos feitos por Freitas (2002, 2003, 2004, 2007) também abordam a questão da formação de professores sob múltiplos aspectos, e avaliam que a má

qualidade da educação decorre da falta de investimento na área e da deterioração das condições de trabalho dos trabalhadores da educação.

Ao centrar-se na análise das Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, Freitas (2002, 2003, 2004 e 2007) identifica tratarem-se da materialização das múltiplas facetas das políticas de formação docente, desde a definição das competências e habilidades, passando pela organização curricular até a avaliação de desempenho, e demonstra que a redefinição do papel do estado instituiu uma nova regulação da formação docente, passando os processos de avaliação e de controle a orientarem as políticas educacionais.

De acordo com essa autora, o enfrentamento destas questões deve ser feito por toda a sociedade por meio de lutas por políticas que resultem na valorização do magistério e na qualidade da formação, e que sejam discutidas as concepções que orientam as políticas educacionais. O avanço para modos superiores nos processos de formação de professores exige, segundo ela, um conjunto de medidas que vão muito além de reforma nos currículos dos cursos de formação inicial de docentes. Avançar, para ela, pressupõe que as políticas governamentais para a formação docente passem a pautar-se em uma *concepção sócio-histórica de educador*, em contraposição à concepção tecnicista e conteudista, que tem orientado as políticas vigentes.

Kuenzer (1999, 2000), ao tratar dessa mesma temática, discute como a reestruturação neoliberal implica a especificidade do trabalho do profissional da educação. Considera que as atuais políticas de formação de professores se assentam em uma visão tecnicista de formação, com base na epistemologia da prática, e são resultantes de orientação de organismos internacionais, com vistas à redução dos custos do Estado com educação. Para ela, a submissão do governo a essas orientações acarreta impactos sobre a concepção e formação do professor.

Em estudo no qual debate aspectos das políticas de formação em desenvolvimento na atualidade, Zainko (2010) defende que a proposta que vislumbra para as universidades e instituições de ensino superior é aquela que garanta

características inovadoras e ousadas aos processos de formação nos quais estejam assegurados a qualidade social por meio do planejamento e avaliação das ações que se desenvolvem no interior de IES socialmente comprometidas, o ensino superior como direito humano e bem público social, o entendimento das instituições de ensino superior, independentemente de suas dependências administrativas como instituições públicas e a participação da comunidade interna e externa na construção de projetos políticos pedagógicos comprometidos com os interesses e as necessidades das

comunidades local, regional, nacional e internacional (ZAINKO, 2010, p. 124).

Nóvoa (1992) contribui para o debate argumentando que, mesmo se considerando que cabe ao Estado estabelecer políticas públicas, articulando ações conjuntas que levem a transformações legais e garantam a formação qualificada do professor

importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 27).

Em trabalho realizado a partir de resultado de pesquisa sobre o currículo de setenta e um cursos de pedagogia de todo o Brasil, Lima e Urt (2009) observam que grande parte dos currículos de formação destina-se ao embasamento teórico e que as disciplinas com abordagem teórico-prática nem sempre conseguem promover a aproximação dos futuros docentes do cotidiano da sala de aula. Concluem que esse descompasso entre o currículo trabalhado nos cursos de formação inicial e os desafios encontrados nas escolas aponta para a necessidade de se redefinir o papel do docente.

Abordagem semelhante é encontrada em estudo feito por Costa e Farias (2009). Para essas autoras, a formação inicial de professores está desprovida de uma concreta e reflexiva relação teórica-prática, e atribuem a realização dos estágios somente no final do curso como uma das causas do despreparo dos professores para a atuação docente.

Outra estudiosa desta temática é Sheibe (2004). Ao discutir a questão da formação inicial dos docentes, destaca alguns aspectos que considera preocupantes, como o aligeiramento e a superficialidade dessa formação, e aponta diversos fatores que contribuem nesse sentido:

o favorecimento de cursos privados e a privatização de cursos em instituições públicas; o reordenamento institucional e a criação de novos espaços de formação para o magistério dos diferentes níveis e modalidades de ensino como os Institutos Superiores de Educação (ISE) e a rápida adaptação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) para essa formação; as limitações (quantitativas e qualitativas) à capacitação e profissionalização do pessoal de áreas técnica, administrativa e de apoio; a ênfase na formação a distância, entre outros, são aspectos que precisam ser analisados e revistos no seu significado para uma formação com real qualidade acadêmica e social (SCHEIBE, 2004, p. 191).

Além destes, destaca também a banalização da formação do professor por meio de processos formativos a distância e chama a atenção para os propósitos de sua

implementação: a “diminuição de custos e a expansão ‘democrática’ do acesso aos programas de formação tem recrudescido todo tipo de mercantilização da educação, via compra e venda de pacotes prontos, sejam eles nacionais ou importados” (SCHEIBE, 2004, p. 191).

O enfrentamento da questão, segundo ela, exige transformar as propostas que têm sido defendidas pelo movimento docente nas últimas décadas em políticas públicas: “formação de qualidade, incentivo às faculdades e centros de educação como espaços privilegiados de formação de professores, construção da profissionalização e da autonomia e do desenvolvimento intelectual do docente” (SCHEIBE, 2004, p. 191). Para tanto, a seu ver, essas propostas precisam ser discutidas por entidades e associações acadêmicas e científicas e encaminhadas de forma organizada.

Ao se cotejar os trabalhos desenvolvidos, de um lado, por Marin (1996, 2010); Gatti (2008, 2009, 2010, 2013, 2014); Gatti; Barretto (2009); Gatti et al., (2010); Gatti; Barretto e André, (2011); de outro lado, por Kuenzer (1999, 2000, 2011); Freitas (2002, 2003, 2004, 2007); Scheibe (2004); Rodrigues; Kuenzer (2007), sobre formação docente, não se identificam convergências entre os resultados e as propostas por elas apresentadas para a superação dos problemas relacionados à questão.

Marin (1996, 2010); Gatti; Barretto (2009); Gatti (2009, 2010, 2012, 2013, 2014); Gatti et al., (2010); Gatti; Barretto e André (2011) em diversos estudos apontam lacunas na formação inicial de professores. Uma dessas lacunas, considerada como um dos principais fatores para a baixa qualidade dos cursos de formação inicial, diz respeito à preponderância da teoria sobre a prática. Como proposta para o enfrentamento da questão sustentam a necessidade da revisão dos currículos dos cursos iniciais de formação de professores.

Tais lacunas também são apontadas pelas profissionais da EFAP, que desempenham a função de formadoras de integrantes do Quadro do Magistério Público do Estado de São Paulo nesta escola, ao se pronunciarem sobre a formação inicial docente:

Baseado na prática nossa, na observação dos professores que chegam é que existe uma defasagem muito grande na formação dos professores. [...] E aí a gente busca nos currículos das universidades e não vê mesmo disciplinas que possam atender a essa necessidade (PROFISSIONAL “B”).

O que a gente percebe, a gente vive na prática, é que é uma formação muito deficiente (PROFISSIONAL “C”).

O jeito que aconteceu que a gente sabe que é precária. A prática que ele desenvolve e o que a formação continuada vai trazendo como complemento

para que haja uma reflexão e um aprimoramento sobre dessa prática, uma reflexão sobre essa prática (PROFISSIONAL “A”).

Diante do que foi apresentado, constata-se que, tanto Kuenzer (1999, 2000, 2011); Freitas (2002, 2003, 2004, 2007), quanto Rodrigues; Kuenzer (2007), ao tratarem da problemática relativa à formação docente, defendem uma política global de formação, de caráter sócio-histórico. Assinalam que as políticas educacionais ainda estão subordinadas às orientações dos organismos financiadores internacionais e que faltam políticas de valorização do magistério como profissão, resultando numa crescente desprofissionalização.

Freitas (2007, p. 1207) salienta também que as soluções dos problemas relativos à formação dos professores não estão vinculadas a questões técnicas, nem a grandes proposições teóricas, mas sim à devida apropriação, pelo Estado, “dos resultados dos estudos dos pesquisadores que têm orientado os educadores, seus movimentos e entidades no debate sobre os princípios e os fundamentos da formação”.

2.3 Formação de Professores Iniciais: o que dizem alguns estudos

Diversos autores têm defendido a necessidade do estabelecimento de políticas e ações de apoio ao professor iniciante com o objetivo de minimizar as dificuldades enfrentadas pelos docentes nas fases iniciais da carreira. Tendo em vista o enorme contingente de professores que se candidatam aos concursos públicos de ingresso na carreira docente da SEE/SP, estima-se que parcela significativa dos aprovados seja de professores iniciantes, razão pela qual, com o intuito de contribuir com as discussões que norteiam a presente investigação, são apresentados a seguir, alguns resultados de estudos considerados relevantes na área.

Um balanço feito por Papi e Martins (2010) a partir de pesquisas realizadas no Brasil sobre a temática de professores iniciantes revela ser ainda incipiente a preocupação com os docentes nesta etapa profissional, e destacam que, embora registrem-se alguns estudos apontando a necessidade e relevância de tais iniciativas, as pesquisas existentes ainda não foram capazes de fomentar a formação diferenciada para professores principiantes. A sistematização dos trabalhos mostra que essa medida “parece se inscrever como alternativa possível para minimizar as dificuldades por ele enfrentadas quanto aos conflitos na relação com os alunos”, “ao domínio do conteúdo”, ao “desejo de desistência da carreira desencadeado pelas adversidades vivenciadas” e à

“falta de apoio nas escolas”, “entre outros aspectos que resultam em tensões” (PAPI e MARTINS, 2010, p. 53, 54).

Tardif (2002, p. 86), ao analisar o processo de transição de aluno a professor, constata que o início da carreira é acompanhado de uma fase crítica, “pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior”. Tal fenômeno resulta, de forma geral, no que pode ser chamado de choque de realidade, por sentirem-se despreparados e sozinhos para enfrentar condições adversas de trabalho, notadamente quanto ao domínio de classe, à motivação dos alunos e à metodologias criativas. É, portanto, segundo ele, por meio da prática e da experiência que se dá seu desenvolvimento profissional.

Estudos feitos por Reali, Tancredi e Mizukami (2008) corroboram o que a literatura vem destacando com relação à carreira docente, no que se refere à existência de fases distintas, com características e problemáticas próprias, e defendem que o professor iniciante necessita de apoio para o seu desenvolvimento profissional. Salientam, contudo, que não é o que se constata nas escolas dos mais diversos sistemas educacionais brasileiros, que exigem dos professores iniciantes o mesmo desempenho que o dos experientes. Estudo clássico de Maria Helena Souza Patto (1990) já indicava essa diferenciação. Somado a isso, verifica-se que os programas de formação continuada desenvolvem propostas generalizantes, desconsiderando as especificidades de cada fase da carreira (CANDAUI, 2002). Por estas razões, admitem a necessidade de processos formativos que minimizem as dificuldades encontradas pelos professores nas fases iniciais de sua carreira e que promovam a formação de formadores presencialmente.

Em estudo, no qual analisam processos formativos e sistematizam pesquisas sobre professores iniciantes, Nono e Mizukami (2006), em concordância com outros estudiosos, assinalam que é a partir do enfrentamento de necessidades, expectativas, problemas, desafios e dilemas vividos nos diferentes momentos na carreira que o professor vai construindo seu conhecimento profissional, de forma dinâmica. Apontam também que o professor, tão logo começa a lecionar e depara-se com a realidade da sala de aula percebe ser necessário rever suas atividades e ideais na tentativa de enfrentar uma série de limitações que implicam diretamente sobre seu trabalho, dentre os quais, a falta de recursos materiais e de condições adequadas de trabalho, o acúmulo de exigências e o aumento da violência nas instituições escolares. Este confronto com a realidade, somado ao distanciamento dos conhecimentos acadêmicos, faz com que o

docente passe a reajustar suas expectativas e percepções anteriores. Os principiantes encontram várias dificuldades relacionadas ao ensino na sala de aula, indicando haver aspectos do trabalho docente que parecem ser melhor percebidos somente a partir do exercício das funções, não sendo abordados durante o processo de formação inicial. A resolução de problemas na condução do processo de ensino e aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento dos alunos, conteúdo a ser desenvolvido, disciplina e organização da sala de aula, constituem-se dificuldades identificadas no início do trabalho docente. Situações de isolamento, falta de condições de trabalho e apoio técnico-pedagógico são destacados como aspectos dificultadores da prática nos primeiros anos da docência.

Assinalam também que a formação de professores é um contínuo, que tem que se adaptar a cada momento da carreira profissional, o que pressupõe constituírem-se os processos formativos em elo que une a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo de sua trajetória. Tal diagnóstico leva esses pesquisadores a proporem que se organizem programas de iniciação ao ensino que levem em conta “diferentes conhecimentos profissionais que orientam as práticas escolares adotadas pelas principiantes e utilizem estratégias diversificadas que promovam processos de desenvolvimento profissional docente” (NONO; MIZUKAMI, 2006, p. 396).

Marcelo (2011 apud GATTI et al., 2011) assinala ser essencial a existência de políticas de apoio e acompanhamento aos professores iniciantes devido às tarefas que lhes impõem, tais como: conhecer os alunos, o currículo e o contexto em que está inserida a escola; planejar de forma adequada o currículo e o ensino; iniciar o desenvolvimento de repertório docente que lhes possibilite sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula e desenvolver uma identidade profissional. Diante destas múltiplas atribuições, o autor defende a adoção de programas de iniciação que contemplem estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação como forma de contribuir para a diminuição do peso que tais tarefas lhes impõem e convencê-los da importância da adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Gatti et al. (2011) corroboram esse argumento, e uma vez mais enfatizam a importância do currículo e o conhecimento do contexto em que está inserida a escola.

Em estudo recente, Gatti (2012) argumenta que a maneira como o ingresso dos professores das escolas públicas do país tem sido efetuada, não informa sobre seu domínio mínimo das habilidades básicas para conduzir a sala de aula.

Outra autora que também defende sejam os processos formativos orientados pelo desenvolvimento de propostas curriculares é André (2012). Baseada em dados de pesquisa da qual fez parte e que tratou, dentre outros, de programas de acompanhamento aos professores iniciantes, afirma a importância da formulação de políticas específicas para professores em início de carreira por tratar-se de uma fase decisiva do seu ciclo profissional. Identifica que os processos formativos com foco mais específico naqueles que favorecem a inserção profissional de professores iniciantes são orientados para o desenvolvimento das propostas curriculares, e conclui que esta orientação representa um avanço na execução das ações de formação que estariam deixando de ser um conjunto de ações dispersas para ter um foco direcionado à proposta curricular. Assinala que a expectativa com a implementação ou a reorganização do currículo é que haja benefícios para o aluno ou para a qualidade do ensino.

Como se verifica, vários estudos mostram que não raras vezes se naturaliza a chegada do professor iniciante ao sistema escolarizado ao qual são incorporados sem nenhuma ação especial de acompanhamento e apoio. Ao contrário. Muitas vezes, atribuem-se a ele classes de mais difícil manejo em escolas com complexas situações de trabalho e múltiplas dificuldades. Raramente se tem a consciência de que o professor enfrenta um estágio de transição entre a formação inicial e a iniciação profissional. Normalmente o que se observa é a construção de uma representação de que, por estar legalmente habilitado para a docência, está pronto para enfrentar o cotidiano da escola em toda sua complexidade, que inclui o conhecimento da cultura dos pares, a burocracia organizacional, o domínio dos conteúdos e sua transposição para a aula e a segurança necessária para lidar com questões disciplinares e de cunho metodológico.

Não há, portanto, por parte dos sistemas de ensino, a compreensão de que a iniciação à docência é uma fase complexa da sua formação e que o professor principiante necessita de acompanhamento e cuidado para o desenvolvimento da ação educativa. Esta concepção faz com que existam poucas iniciativas de apoio a esses iniciantes no magistério no Brasil.

Como se constata, com exceção dos estudos de Gatti et al. (2011) e André (2012), não se verificam nos demais trabalhos apresentados, enfocando formação de professores iniciantes, críticas à formação inicial docente e aos currículos das instituições formadoras.

Todos os estudos apresentados mostram a necessidade de se oferecer apoio ao professor iniciante para minimizar as dificuldades encontradas por eles nas fases iniciais

de sua carreira e apontam que há aspectos do trabalho docente que são melhor percebidos a partir do exercício das funções, não sendo tratados durante o processo de formação inicial.

A seguir serão apresentadas algumas políticas de inserção do professor iniciante da rede de ensino público, com abordagens diferenciadas, sendo todas elas desenvolvidas por instituições públicas.

Registre-se, inicialmente, a iniciativa relatada por Reali, Tancredi e Mizukami (2008) sobre alguns municípios, como Itirapina, no Estado de São Paulo que, ao desenvolverem o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)³⁴, incluíram o acompanhamento de professores iniciantes por professoras experientes em seu primeiro ano de exercício profissional.

O Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar é outra ação concebida para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e de professoras experientes. Realizado via internet, sob a responsabilidade de Reali, Tancredi e Mizukami (2008) trata-se, segundo elas, de uma proposta formativa para professores centrada na escola, tendo como foco as demandas dos professores iniciantes tendo em vista o contexto em que atuam e tal como percebido e relatado por eles. O Programa tem como principais objetivos minimizar as dificuldades enfrentadas pelos docentes nas fases iniciais da carreira e formar formadores de professores presencialmente.

Assinalem-se também outras iniciativas que assumem caráter aparentemente distinto das políticas de formação até então adotadas, baseadas em ações de formação continuada para professores, quer sejam de curta ou de longa duração, ou de ampliação da duração da escolarização obrigatória.

O Programa de Residência Pedagógica é outra ação voltada à formação de pedagogos e gestores educacionais e faz parte do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da UNIFESP³⁵, Campus Guarulhos. Implantado em 2009, trata-se de uma modalidade especial de estágios curriculares, baseado na vivência sistemática e temporária de um grupo de alunos (residentes) em diferentes espaços da escola básica pública. Cada grupo de alunos conta com um preceptor (professor da universidade) encarregado de acompanhá-los e assessorá-los, assim como a equipe da escola. Tem

³⁴ O PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foi lançado no ano 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) com o objetivo de oferecer novas técnicas de alfabetização, originadas em estudos realizados por uma rede de educadores de vários países.

³⁵ UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo.

como propósito “superar a distância entre teoria e prática, usualmente presente na formação desses profissionais”, possibilitando a aprendizagem a partir da vivência de situações que apresentem aspectos dificultadores da prática do professor (UNIFESP, s/p. 2011).

Outra política, de grande abrangência, de responsabilidade da esfera federal, é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³⁶. Instituído pelo Decreto nº 7.219/2010, oferece bolsas para que alunos de cursos presenciais se dediquem a estágio em escolas públicas e, em contrapartida, assumam o compromisso de exercerem o magistério na rede pública de ensino. Tem por objetivo antecipar o vínculo entre os alunos e as salas de aula, articulando a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de ensino, com o propósito de melhorar o ensino em escolas públicas que se encontrem abaixo da média nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Trata-se de modalidade de estágio em que, além do aluno, também recebem bolsa, por seu trabalho de supervisão, os professores das disciplinas nas escolas onde os universitários farão o estágio.

Como se observa, embora se tratem de processos concomitantes com a formação inicial, as iniciativas aqui apresentadas mostram similaridades com programas de apoio a professores iniciantes, devido à inserção do estudante no ambiente escolar com o acompanhamento de professor experiente.

De acordo com a maioria dos estudos, as ações de apoio a professores principiantes são isoladas e ainda estão longe de configurar uma cultura de acompanhamento da transição entre a formação e o trabalho docente. Mudar este quadro implica reconhecer que instituições responsáveis pela formação pré-serviço, sistemas de ensino, escolas e entidades representativas da classe assumam que têm responsabilidade sobre a inserção dos professores iniciantes e desenvolvam ações que favoreçam e estimulem sua inserção e desenvolvimento profissional.

³⁶Informações disponíveis em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article.

2.4 Cursos de formação como etapa de concursos públicos de ingresso no magistério

Tendo em vista a necessidade de identificar se já existiram processos seletivos contendo cursos de formação como etapa de entrada, considerou-se relevante proceder a um estudo sobre a produção de trabalhos referentes a concursos públicos para professores de educação básica no Brasil. Buscou-se também identificar se havia recomendações por parte dos estudiosos quanto à necessidade da realização de curso preparatório como condição para o exercício da função docente.

2.4.1 Levantamento bibliográfico

A investidura em cargo ou emprego público está garantida por lei e depende de aprovação prévia em concurso. Os cargos públicos são cobiçados desde os tempos coloniais, pois ser funcionário público significava *status* e prestígio. Atualmente o desejo de fazer parte desses quadros está mais relacionado à estabilidade e segurança (MÁSCULO, 2002).

No que se refere a processos para recrutamento de professores para a carreira pública do magistério, verificou-se existir preocupação desde o período colonial, não havendo, todavia, regulamentação específica. Os critérios para a seleção eram subjetivos, o que possibilitava fraudes e apadrinhamentos políticos, ingresso direto, e até mesmo pessoas com formação inconsistente se tornavam aptos a serem professores. (GOMES, 1998; COSTA, 1999; MÁSCULO, 2002; FERREIRA, 2006). A forma de admissão por concurso público de provas e títulos é relativamente recente, tendo sido introduzida pela Constituição de 1934.

Um levantamento bibliográfico sobre o tema a partir das palavras-chave: “concurso público de professores”; “seleção de professores”; “professor ingressante”; “seleção e recrutamento de professores”; “inserção profissional de professores”; “formas de ingresso de professores” e “provimento de cargo de professor” foi realizado junto às bibliotecas da USP, UNICAMP, UNESP e PUC/SP; ao banco de teses da CAPES e aos bancos de dados da *SciELO* e ANPED. Foram considerados apenas os trabalhos referentes à área da Educação. Saliente-se que, embora tenham sido encontradas pesquisas que tratam de processos seletivos ocorridos no Império e na Primeira República, optou-se por analisar somente a produção acadêmica realizada a

partir da Segunda República, ou seja, do ano de 1930. Este recorte temporal justifica-se pelo fato de os concursos públicos terem sido regulamentados somente em 1934.

Inicialmente, com o intento de visualizar as informações centrais dos trabalhos encontrados, são apresentados os quadros 1 e 2.

Autor	Ano	Instituição	Título
RIBEIRO; PEREIRA; BREJON	1955	USP	Concurso de ingresso no magistério secundário e normal: resultados de uma pesquisa
PEREIRA	1961	USP	O magistério primário na sociedade de classes: contribuição ao estudo sociológico de uma ocupação na cidade de São Paulo
RIBEIRO	1981	PUC/RJ	Um estudo dos resultados do concurso de ingresso no magistério público municipal de 1º Grau – 5ª à 8ª séries
VALLE	1990	UFRJ	Avaliação dos concursos para o magistério de 1ª à 4ª série do 1º Grau, no Estado e município do Rio de Janeiro
DESCARDECI	1992	UNICAMP	O concurso público: um evento de letramento em exame
LETA	1995	UERJ	O garimpo da escrita: conhecimentos pedagógicos num concurso público para o magistério do município do Rio de Janeiro
AZANHA	1996	UNESP	Comentários sobre a Formação de Professores em São Paulo
GOMES	1998	PUC/SP	Políticas de seleção de professores: estudo sobre os concursos públicos para provimento de cargo de Professor I da Rede Estadual de Ensino Paulista na década de 80
COSTA	1999	PUC/SP	Dos concursos públicos e da política de recrutamento de professores do ensino fundamental I, no Município de São Paulo
GRENDDEL	2000	PUC/SP	Recrutamento e seleção de professores de filosofia para o ensino médio: a prova de conhecimentos específicos do concurso público de provas e títulos realizado no Estado do Paraná, em 1991
MÁSCULO	2002	USP	Concursos de professores de História da rede pública frente às práticas e ao conhecimento histórico (São Paulo: 1970-1998)
SOUZA	2002	UNICAMP	O conhecimento dos professores da Leste 2 de São Paulo sobre a produção acadêmica da Educação Física nas décadas de 1980 e 1990
FERREIRA	2006	PUC/SP	Concursos, ingresso e profissão docente:

			um estudo de caso dos professores de história (São Paulo, 2003-2005)
REIS	2006	PUC/SP	O professor do Ensino Médio Público Estadual de Santos (SP), sua formação e seleção
BROUCO	2006	UNESP	As diferentes tendências pedagógicas da Educação Física escolar e os concursos para professores da rede pública estadual de ensino nas regiões sul e sudeste do Brasil
SIQUEIRA	2006	PUC/SP	O recrutamento e a seleção dos professores pós-municipalização do ensino na cidade de Jundiaí/SP
SANTOS	2009	PUC/SP	O concurso público no processo de profissionalização docente: análise dos concursos realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo (2004 e 2007) e perfil dos professores de História aprovados
CAROSI	2009	UFRGS	“O Bom Professor deve...”: os discursos dos concursos públicos para professores e professoras da Educação Básica
BASÍLIO	2010	UNICAMP	Contrato de Trabalho de Professores e a Construção da Condição Docente na Escola Pública Paulista (1974-2009)
SANTOS	2012	PUC/SP	A situação funcional dos professores da rede estadual paulista: problemas de seleção e admissão e dos concursos públicos (1976-2010)
MIRISOLA	2012	PUC/SP	Inserção profissional docente no Estado de São Paulo: a Escola de F e o Curso para Professores Ingressantes da SEE/SP
SILVA	2015	UNICAMP	As bases teóricas e políticas na formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do estado de São Paulo: a EFAP em análise

Quadro 1- Distribuição dos trabalhos quanto à autoria, ano da realização, instituição e título

Autor	Natureza	Objeto/Período
RIBEIRO; PEREIRA; BREJON	Relatório de Pesquisa	Concurso de ingresso no magistério do governo do Estado de São Paulo no ano de 1949
PEREIRA	Tese	Recrutamento de professores primários no sistema escolar paulista nas décadas de 1950 a 1960
RIBEIRO	Dissertação	Curso de ingresso para professores de ensino

		fundamental II no magistério fluminense no ano de 1978
VALLE	Dissertação	Perfil do professor e nível de exigência das provas do concurso para professores ensino fundamental I do município e Estado do Rio de Janeiro
DESCARDECI	Dissertação	Concurso público municipal como um evento de letramento
LETA	Dissertação	Análise dos textos-questões da prova de conhecimentos pedagógicos do concurso para o magistério do município do Rio de Janeiro de 1992
AZANHA	Artigo	Desempenho de professores em concurso realizado pela SEE/SP em 1993
GOMES	Dissertação	Concursos para Professor I da rede estadual paulista na década de 1980, 1982 e 1990 como expressão de políticas de seleção de professores
COSTA	Dissertação	Recrutamento e modelo de concurso para professores do ensino fundamental I do município de São Paulo nos anos de 1983, 1990, 1994 e 1996
GRENDEL	Dissertação	Recrutamento e seleção de professores de Filosofia no Estado do Paraná em 1991
MÁSCULO	Dissertação	Concursos de professores de História da rede pública (São Paulo, 1970-1998)
SOUZA	Dissertação	Como os professores de Educação Física da Zona Leste de São Paulo incorporam a produção acadêmica da área iniciada na década de 1980 e 1990
FERREIRA	Dissertação	Caracterização dos professores de História aprovados em concurso da SEE/SP em 2003
REIS	Dissertação	Formação, seleção e situação funcional de professores do ensino médio das escolas da rede pública do Estado de São Paulo no município de Santos
BROUCO	Dissertação	Concurso para professores de Educação Física – rede estadual de ensino das regiões Sul e Sudeste do Brasil no período de 2003 a 2005
SIQUEIRA	Dissertação	Recrutamento e seleção de professores do ensino fundamental – Ciclo I, município de Jundiaí - SP no período de 1998 a 2006
SANTOS	Dissertação	Concursos para professores de História - Prefeitura Municipal de São Paulo nos anos de 2004 e 2007
CAROSI	Dissertação	Representação da docência nos discursos circulantes em concursos públicos para o magistério brasileiro na Educação Básica no período de 2004 a 2008
BASÍLIO	Dissertação	Recrutamento e formas de inserção de professores da SEE/SP no período de 1974 a 2009
SANTOS	Tese	Modelo de seleção e admissão de docentes dos

		concursos para professores de Educação Física da SEE/SP no período de 1976 a 2010
MIRISOLA	Dissertação	Curso de Formação Específica do concurso para PEB II da SEE/SP realizado em 2010
SILVA	Tese	Escola de Formação e Aperfeiçoamento “Paulo Renato Costa Souza” – EFAP e Curso de Formação Específico para Ingressantes

Quadro 1- Distribuição quanto à natureza, objeto dos trabalhos e período analisado

O conjunto dos estudos é composto por três teses de doutorado, dezessete dissertações de mestrado, um relatório de pesquisa e um artigo, o que autoriza afirmar ser ainda reduzido o número de trabalhos sobre a temática.

Deste total de vinte e dois trabalhos, doze foram produzidos em universidades públicas, sendo nove estaduais, três federais e dez em instituições privadas, das quais nove realizadas na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo e uma na PUC do Rio de Janeiro. Como se vê, praticamente a metade de toda a produção com a temática dos concursos públicos foi realizada unicamente por uma das instituições privadas, sendo a maior parte delas desenvolvida no mesmo programa de estudos, o que indica haver interesse dos pesquisadores pelo aprofundamento da questão.

Verifica-se também que todas as instituições estão localizadas nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Este fato talvez possa ser explicado pelo número de programas de pós-graduação em educação ali existentes.

Olhando para estes quadros é possível vislumbrar grandes lacunas com relação aos períodos de produção das pesquisas. A primeira que se constata é o intervalo de seis anos entre a realização do primeiro e o segundo trabalhos. Desperta ainda mais a atenção o hiato de vinte anos entre as produções de 1961 e 1981. Este foi o período de vigência da ditadura militar, o que talvez explique porque questão de tamanha importância no campo educacional, que envolve processos relativos à contratação de milhares de professores para as escolas das redes públicas, não tenha sido objeto de pesquisas. A partir da década de 1990, observa-se certa regularidade nas produções, apesar de se poder considerar ser ainda numericamente inexpressivo o número de estudos, levando-se em conta a importância da temática.

Os dados apresentados mostram que a totalidade dos estudos refere-se a concursos realizados no Sudeste e Sul do Brasil, sendo doze relativos ao governo do Estado de São Paulo; dois ao governo do Estado do Rio de Janeiro; dois ao Município de São Paulo; dois ao Município do Rio de Janeiro; um ao Município de Jundiaí-SP; um

a município não identificado no Estado de São Paulo; um ao Estado do Paraná; um referente a redes estaduais das regiões Sul e Sudeste brasileiras e um relativo às esferas federal, estadual e municipal das cinco regiões do Brasil. As razões para a escolha desses objetos de estudo talvez possa ser explicado pelo fato de serem nessas regiões que se desenvolvem os programas de pós-graduação, além da abrangência dos concursos em termos numéricos.

Quanto aos seus respectivos objetos de análise, verifica-se que dez abordam concursos públicos para o ensino fundamental I, ou seja, da 1ª à 5ª séries; treze dizem respeito a processos seletivos para o ensino fundamental II, ou seja, da 6ª à 9ª séries, ao ensino médio e à educação especial; cinco abordam exclusivamente concursos para o ensino médio; um enfoca processo seletivo para o ensino fundamental II, educação especial e ensino médio; e um aborda desde a educação infantil até o ensino médio. Este panorama indica que os estudos contemplam todos os níveis de ensino da educação básica para os quais são realizados processos seletivos de ingresso.

2.4.2 O que dizem as pesquisas

A maioria dos estudos (RIBEIRO; PEREIRA; BREJON, 1955; GOMES, 1998; COSTA, 1999; MÁSCULO, 2002; REIS, 2006; BROUCO, 2006; FERREIRA, 2006; SANTOS, 2009 e SANTOS, 2012) identifica que, embora estejam previstos por lei e sejam considerados importantes no campo educacional, os concursos para o ingresso no magistério público têm sido pouco estudados.

Dos vinte e dois trabalhos mencionados, três discutem o concurso público de maneira indireta. Pereira (1961) analisa os papéis do professor na sociedade e a profissionalização dos professores primários; Souza (2002) discute a incorporação, pelos professores, da produção acadêmica na área de Educação Física e Brouco (2006) investiga tendências pedagógicas presentes nos concursos realizados em determinado período.

A maior parte dos estudos, totalizando dezenove produções, investiga o concurso de maneira mais direta, ou seja, ocupa-se dos mecanismos de realização dos processos seletivos. Neles encontram-se análises de editais, legislação, bibliografias, conteúdos, provas, ementas curriculares, dados estatísticos, tipos de contratação, questionários de banca examinadora e atas de conselho municipal (RIBEIRO, et al,

1955; RIBEIRO, 1981; VALLE, 1990; DESCARDECI, 1992; LETA, 1995; AZANHA, 1996; GOMES, 1998; COSTA, 1999; GREDEL, 2000; MÁSCULO, 2002; SIQUEIRA, 2006; REIS, 2006; FERREIRA, 2006; SANTOS, 2009; CAROSI, 2009; BASÍLIO, 2010; SANTOS, 2012; MIRISOLA, 2012; SILVA, 2015). São estas pesquisas, portanto, as que mais se aproximam do presente estudo, que analisa o processo de formação de professores desenvolvido como etapa de concurso público.

Pesquisa pioneira de Ribeiro et al. (1955) que teve como objetivo analisar o concurso para o magistério secundário e normal realizado pelo governo estadual paulista em 1949, a partir de dados dos candidatos e de questionários respondidos por membros de bancas examinadoras, propôs alteração do concurso. Os autores do estudo sugerem a aplicação de provas psicológicas aos professores, as quais avaliariam inteligência e personalidade, cultura geral e especializada e capacidade didática. Sugerem também a apresentação de títulos, para efeitos classificatórios.

Outros trabalhos analisam as provas, buscando aferir a validade dos conteúdos das provas aplicadas, como é o caso de Ribeiro (1981), Valle (1990) e Grendel (2000), que procuram compreender o perfil do professor pretendido e o nível de exigência feita ao profissional. Másculo (2002) também utiliza, como objeto de análise, provas e programas dos concursos de História para o magistério paulista, realizados no período de 1970 a 1988; porém, utiliza-as para verificar que mudanças ocorreram na forma de escolha dos docentes da rede estadual de São Paulo.

Alguns estudos intentaram apreender o perfil dos professores ingressantes. Ferreira (2006) constatou duas características quanto aos professores de História que participaram de concurso em 2003: docentes mais jovens, oriundos de instituições públicas de ensino que obtiveram as melhores classificações e tinham pouca ou nenhuma experiência docente na rede; professores mais velhos, com longa experiência exercida como temporários, provenientes de instituições particulares, muitos deles graduados recentemente, provavelmente em virtude da necessidade de se efetivarem. Reis (2006) verificou haver forte presença de docentes não-habilitados exercendo a docência em escolas de ensino médio da rede estadual de ensino da cidade de Santos e concluiu que não somente a não-qualificação do professor empobrece sua prática pedagógica como as formas historicamente adotadas como solução para o preenchimento das vagas existentes colaboram para a sedimentação de determinadas práticas institucionais e para a precarização do ensino. A autora salienta que um professor com uma formação frágil torna-se suscetível à adoção e reprodução de

práticas preexistentes, submetendo-se a medidas centralizadoras de forma acrítica. Santos (2009) focaliza os professores de História aprovados em dois concursos do Município de São Paulo e aponta que o concurso qualifica e distingue os professores aprovados dos não aprovados e que as características apresentadas, tanto as que os aproximam, quanto as que os distinguem, são resultado de marcas sociais, ou seja, mostram que aqueles docentes já chegaram aos concursos diferentes de grande parte da parcela do professorado. Carossi (2009) procurou identificar como “devem” ser os professores de educação básica, suas características, atitudes e ações, ao analisar a representação da docência a partir dos discursos subjacentes aos textos dos concursos para a docência da educação básica no Brasil em determinado período.

Azanha (1996), valendo-se de resultados de dois concursos realizados pela SEE/SP em épocas distintas, vincula a formação dos professores com a instituição de origem, atribuindo o baixo desempenho dos candidatos participantes do processo seletivo de 1993 à formação recebida em instituições particulares, e sugere que a má formação do professorado estaria relacionada à má qualidade do ensino.

Alguns trabalhos analisam a situação funcional de docentes. Basílio (2010) aborda formas de recrutamento e inserção de professores, numa perspectiva histórica e conclui que a forma de contratação define o professor na escola, independentemente da sua boa ou má formação e/ou atuação. A hierarquização decorrente da forma de admissão do docente coloca-o em posições diferentes, de tal maneira que, quanto mais precário é o contrato, mais baixa é sua posição na escola. Santos (2012) conclui que a política de seleção e admissão de docentes implantada pela administração pública no Estado de São Paulo no período de 1976 a 2010 não se deve à falta de recursos humanos, mas sim à lógica da administração que optou por manter professores em situação precária e que essa situação, somada a outros fatores, se reflete negativamente na qualidade do ensino da escola pública paulista.

As pesquisas que mais se aproximam do objeto do presente estudo são as de autoria de Gomes (1998), Costa (1999), Mirisola (2012) e Silva (2015), embora se verifiquem diferenças, tanto de abordagem, quanto de foco. Enquanto os dois primeiros autores apresentam semelhanças na abordagem – por investigarem os concursos públicos como expressão das políticas implementadas pelos governos do Estado de São Paulo e do Município de São Paulo, respectivamente, cotejando-as com os projetos políticos executados pelos governos dos períodos –, a terceira analisa a justificativa oficial para a criação da EFAP e o *Curso de Formação Específica* para professores da

SEE/S, do ponto de vista da inserção profissional, sem, contudo, estabelecer vínculos com as demais políticas executadas pelo poder público que o instituiu, e a quarta define como foco a análise das teorias educacionais e os pressupostos políticos que embasam o projeto pedagógico da EFAP. Para tanto, recupera informações sobre os cursos de formação continuada oferecidos pela escola e realiza a análise do *Curso de Formação Específica*.

Mirisola (2012) compreende o *Curso de Formação Específica* como uma experiência de inserção profissional e ao mesmo tempo como um mecanismo de controle e de padronização do trabalho do professor. Sobre o discurso oficial do Estado quando este reconhece que as falhas existentes na formação dos professores “acarretam a falência do sistema porque professores mal formados não cumprem com sua função de ensinar” e que “por isso os índices de rendimento são tão ruins e o sistema não tem qualidade”, a autora concorda que “é, em parte, real – especialmente se considerarmos os resultados exaustivamente documentados acerca da precariedade da formação de professores no Brasil, realizados por pesquisadores renomados” (MIRISOLA, 2012, p. 190). Conclui afirmando que o *Curso de Formação Específica* é necessário, foi bem avaliado pelos cursistas e que ele “indica sim uma lacuna na formação e uma necessidade de programas de inserção e acolhimento por parte do Estado, o grande empregador de professores” (MIRISOLA, 2012, p. 193).

Silva (2015), por sua vez, sustenta que a criação da EFAP tem como função avaliar e garantir a requalificação dos docentes em serviço e qualificar os novatos, numa perspectiva neopragmática, neotecnicista e neoescolanovista e conclui que os principais pressupostos epistemológicos relacionados com as teorias educacionais estão ancorados nos princípios da lógica da racionalidade técnica e pragmática.

Os estudos analisados tornaram possível a compreensão das condições da realização dos concursos, configurações, aspectos técnicos, traços que caracterizam certos modelos de seleção, perfil do candidato desejado, determinadas características pedagógicas e o desvelamento de alguns aspectos pouco explorados com relação ao professor e à profissionalização docente.

Com exceção dos trabalhos de Mirisola (2012) e Silva (2015), que abordaram o *Curso* objeto desta investigação, nenhum dos trabalhos revelou a existência de concursos públicos que previssem cursos ou processos de formação docente como etapa. Nenhum dos estudos indicou que os processos seletivos deveriam ter uma fase preparatória antes do ingresso na carreira. A partir dessa constatação, o presente estudo

suscita as seguintes indagações: se nenhuma pesquisa apontou para isso, com base em quê o governo do Estado de São Paulo definiu esse tipo de ação? o que está movendo estas políticas? quais são as fontes nas quais se baseiam para a tomada de tais iniciativas? É o que a presente tese se propõe a responder.

2.4.3 Concursos públicos contendo cursos e programas de capacitação profissional como uma das etapas: estrutura, organização e programação

A partir do levantamento dos concursos realizados com professores de ensino fundamental e médio pelas secretarias de educação de todos os estados brasileiros e pelo Distrito Federal no período de 2009 a 2012, identificou-se, nos Estados do Ceará, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo, concursos de ingresso na carreira docente que compreendem, além das tradicionais fases de provas e títulos, etapa referente a curso de formação ou programa de capacitação profissional, de caráter classificatório e eliminatório.

Nos quadros que se seguem, são apresentados dados referentes à estrutura, organização e programação dos cursos e programas de formação docentes realizados pelos estados acima nomeados, seguidos de algumas considerações.

Estado/Órgão responsável/Ano de implantação	Denominação	Modalidade Carga horária	Etapas do concurso	Caráter das etapas
Ceará Secretaria da Educação do Estado do Ceará SEDUC/CE (2009)	Programa de capacitação profissional	Presencial/ Distância 180 horas aula	4 Etapas: 1ª - Prova escrita 2ª - Prova prática 3ª - Programa de Capacitação Profissional 4ª - Prova de Títulos	1ª eliminatória e classificatória 2ª eliminatória e classificatória 3ª etapa eliminatória e classificatória 4ª etapa classificatória
Espírito Santo Secretaria de	Curso		2 Etapas 1ª composta por duas fases:	1ª Fase

Estado da Educação do Espírito Santo SEDU/ES (2009)	Intensivo de Formação	Presencial 80 horas	a) exame de habilidades e conhecimentos, mediante aplicação de provas objetivas e de prova discursiva b) avaliação de títulos 2ª Curso Intensivo de Formação	a) eliminatória e classificatória b) classificatória 2ª Fase Eliminatória
Rio de Janeiro Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro Departamento Geral de Ações Socioeducativa - Novo DEGASE (2011)	Curso de Formação	Presencial Não consta	2 Etapas 1ª Prova Objetiva Redação e Avaliação de Títulos 2ª Curso de Formação	1ª eliminatória e classificatória 2ª eliminatória e classificatória
São Paulo Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEE/SP (2009)	<i>Curso de Formação Específica</i>	Presencial/ Distância 360 horas	3 Etapas 1ª Provas 2ª Avaliação de títulos 3ª Curso de Formação Específica (Etapa 1 – Núcleo Básico Etapa 2 – Formação Específica)	1ª e 3ª eliminatórias 2ª Classificatória

Quadro 2 - Estrutura dos concursos públicos de ingresso na carreira docente que contêm processos formativos como etapa - Parte 1

Verifica-se no quadro 3 que, no ano de 2009, três estados adotaram a política de inserir cursos ou programas de capacitação profissional nos concursos de ingresso na carreira docente. Somente o Rio de Janeiro adotou esse sistema em 2011. Quanto às modalidades, a metade deles realizou cursos somente na forma presencial e a outra combinou as modalidades presencial e a distância. No que se refere às etapas, todos preveem a realização de provas, avaliação de títulos e curso de formação, sendo que algumas dessas fases têm caráter eliminatório e outras apenas classificatórios. A carga horária, por sua vez, é bastante diferente, variando de 80 a 360 horas.

Estado	Público-alvo	Frequência mínima	Prova Final/ Nota mínima para aprovação	Estágio probatório/ Bolsa de estudo ou remuneração
Ceará	Professores de Ensino Médio	85% horas/aula/atividades à distância 85% horas/aula/atividade presencial	Prevê 50% da pontuação possível	Não prevê Não prevê
Espírito Santo	Professores de Ensino Fundamental e Médio Pedagogos	100%	Prevê 70% dos pontos possíveis	Não prevê Não prevê
Rio de Janeiro	Professor Educação Física para o Departamento Geral de Ações socioeducativas	80%	Prevê Em cada disciplina, aproveitamento igual ou superior a 50% correspondente a 50 pontos na prova	Não prevê Prevê

São Paulo	Professores dos Ensinos Fundamental e Médio e da modalidade Educação Especial	75% das atividades propostas	Prevê Nota igual ou superior a 5 em 10 pontos	Prevê Prevê
-----------	---	------------------------------	--	----------------

Quadro 3 - Estrutura dos concursos públicos de ingresso na carreira docente que contêm processos formativos como etapa - Parte 2

Observa-se que cursos de formação destinam-se a professores do ensino fundamental, médio e da modalidade educação especial. A frequência exigida varia entre 75% e 100%. Todos preveem prova avaliativa no final do curso e estabelecem nota mínima a ser alcançada. Apenas um deles prevê estágio probatório, e dois estabelecem pagamento aos cursistas por meio de bolsa de estudos ou de ajuda financeira.

Estado	Programação
Ceará	Cinco módulos oferecidos nas modalidades presencial e a distância, sendo quatro comuns a todos os cursistas e um específico para cada componente curricular.
Espírito Santo	Cinco temas desenvolvidos na modalidade presencial
Rio de Janeiro	Dez módulos na modalidade presencial
São Paulo	Etapa 1 – Núcleo Básico – Comum a todos os cursistas Etapa 2 – Formação Específica para cada uma das disciplinas do currículo dos Ensinos Fundamental e Médio e para a modalidade Educação Especial

Quadro 5 - Organização dos cursos e programas de capacitação profissional objeto dos concursos públicos de ingresso na carreira docente

Temáticas comuns**1º Módulo**

Unidade I - Introdução à Educação a Distância

Unidade II - Uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem

2º Módulo**Unidade I**

Administração Pública: Princípios da Administração

Unidade II

Poderes da Administração Pública

Serviço Público

Unidade III

Servidores Públicos

Cargo, Emprego e Função Pública

Provimento, Vacância e Estágio Probatório

Unidade IV

Carreira e Direitos

Unidade V

Deveres, Responsabilidades, Sindicância e Processo Administrativo

Resumo do Módulo

Referências Bibliográficas

Referências Legislativas

3º Módulo**Unidade I**

Organização da educação nacional: níveis e modalidades

Unidade II

Política e Legislação

Educacional: ênfase na Educação Básica

Unidade III

Políticas educacionais definidas para o Ensino Médio no Brasil e Ceará: alguns exemplos

Unidade IV

Sistemas de Avaliação Educacional

Unidade V

Qualidade educacional: indicadores e Planos de Metas do Diretor (PLAMETAS): a gestão pedagógica da escola em questão

4º Módulo

<p style="text-align: center;">Unidade 1 Didática e Organização do Trabalho Pedagógico</p> <p style="text-align: center;">Unidade 2 Planejamento como eixo articulador</p> <p style="text-align: center;">Unidade 3 Componentes do Planejamento</p> <p style="text-align: center;">Unidade 4 – Avaliar para aprender, Avaliar para avaliar</p> <p style="text-align: center;">5º Módulo Compreende um conjunto de módulos específicos para cada uma das disciplinas do Ensino Médio</p>

Quadro 4 - Programação desenvolvida na capacitação profissional realizada pelo Estado do Ceará

Temática comum a todos os professores
<p style="text-align: center;">Tema 1- O Conhecimento na relação professor-aluno</p> <p style="text-align: center;">Tema 2 - Web, Currículo: Integração da Tecnologia com o currículo</p> <p style="text-align: center;">Tema 3 - Os Jovens e a Escola</p> <p style="text-align: center;">Tema 4 - Avaliação Educacional, Ensino e Aprendizagem</p> <p style="text-align: center;">Tema 5 - O Diálogo entre Professores e Coordenadores Pedagógicos produzindo o projeto pedagógico da escola</p>

Quadro 7 – Programação desenvolvida no curso intensivo de formação realizado pelo Estado do Espírito Santo

Temática comum a todos os professores
<p style="text-align: center;">Infância, Adolescência, Família e Sociedade</p> <p style="text-align: center;">Marco Legal, Políticas Públicas e Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente</p>

Instrumentos Legais e Normativos da Política de Atendimento ao Adolescente em Conflito com a Lei
Socioeducação e Responsabilização: Natureza e Dupla Face da Medida Socioeducativa
A Socioeducação e A Privação de Liberdade entre o sancionatório e o pedagógico
Práticas e Metodologias do Atendimento Socioeducativo
Ferramentas metodológicas do Atendimento Socioeducativo
Gestão Administrativa do Atendimento Socioeducativo
Segurança no atendimento Socioeducativo
Comunicação Não Violenta
Atividades extraclasse

Quadro 8 - Programação desenvolvida no curso de formação realizado pelo Estado do Rio de Janeiro – Departamento Geral de Ações Socioeducativas – Novo DEGASE

Etapa 1 – Núcleo Básico - Comum a todos os professores
Módulo Inicial
Escola de Formação de Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo
Ambiente Virtual
Guias
Manuais
Módulo 1
As Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
Módulo 2
Profissão professor: dimensão ética e profissional
Módulo 3
A carreira docente: procedimentos da ação pedagógica
Módulo 4
Identidade e diversidade cultural
Módulo 5
Aprendizagem e a relação com o conhecimento
Módulo 6

<p>Cultura escolar e cultura familiar</p> <p>Módulo 7 Educação inclusiva</p> <p>Módulo 8 Currículo e avaliação</p>
--

Quadro 9 - Programação desenvolvida no *Curso de Formação Específica* realizado pelo Estado de São Paulo

Analisando-se a programação dos processos de formação constantes dos quadros 6, 7, 8 e 9, verifica-se que em três cursos são trabalhados conteúdos referentes a ambientes virtuais de aprendizagem e utilização de tecnologias. No Estado do Ceará, constata-se nos dois primeiros módulos forte ênfase no desenvolvimento de conteúdos de administração pública e políticas educacionais, havendo, todavia, nos outros módulos, uma sobreposição de conteúdos que normalmente são abordados na universidade. Os tópicos avaliação, planejamento e currículo são trabalhados na maioria dos cursos. Identidade cultural e educação inclusiva são tratados somente no Estado de São Paulo. O curso realizado no Estado do Rio de Janeiro, por ser destinado a professores que trabalharão com alunos que cumprem medidas socioeducativas, tem características específicas. A especificidade do trabalho que será por eles executado, de acordo com seus propositores não está contida nem abarcada em nenhum programa universitário de formação de professores, o que justificaria a necessidade do curso de formação para esses docentes. Verifica-se ainda que maioria dos processos formativos tem forte ênfase nos temas relativos à didática e organização do trabalho pedagógico. O curso realizado pelo Estado de São Paulo, em comparação com os outros, parece ser o que mais “compete” com a universidade, já que os temas dos outros módulos são mais próximos àquilo que já se vê na universidade, num curso comum de licenciatura.

Uma análise minuciosa dos materiais utilizados nos cursos revela serem aqueles bastante prescritivos. No caso do curso de formação realizado no Estado de São Paulo – cujo objetivo é o desenvolvimento do currículo oficial e a apropriação da concepção das bases teórica e metodológica e dos conteúdos contidos nos documentos elaborados pela SEE/SP –, tanto o “Caderno do Professor” quanto o “Caderno do Aluno” são materiais que ditam o passo-a-passo a ser seguido pelo professor.

Sobre essas novas modalidades formativas instituídas por meio de concurso público constata-se inicialmente que o professor que desejar fazer parte dos quadros das quatro secretarias de educação não tem saída. Deve aderir incondicionalmente às normas por elas definidas, não importando se é recém-formado ou professor experiente. Essa obrigatoriedade de participação e aprovação em processos de formação é resultado da intervenção do Estado e do controle cada vez maior da função docente. Ao instituir modalidades de formação como condição para ingresso, o Estado institui um processo de homogeneização e formatação de desempenho do profissional, uma vez que o professor deve trabalhar exatamente da forma proposta por seu empregador, aplicando técnicas e desenvolvendo currículos que não foram discutidos no âmbito da escola.

Todavia, é importante dizer que, se há por um lado, a tentativa da homogeneização do trabalho docente, há a possibilidade do desenvolvimento de estratégias de resistência por parte dos professores no cotidiano escolar. Em estudos recentes, Catanzaro (2012) mostra que, mesmo estando os professores sujeitos a uma política pública panóptica, muitos adotam formas de resistência ao discurso totalizante e prescritivo.

A relação entre as prescrições da SEE/SP e o trabalho do professor se dá de maneira direta, sem a mediação da escola. Será que a ênfase no trabalho em sala de aula significa um apagamento da escola como *locus* principal da ação docente? A escola como *locus* pressupõe autonomia didática, pedagógica etc. Ao se retirar esse foco, o que parece justamente estar contido nas principais indicações da SEE/SP é que se questiona essa autonomia.

Processos como estes, concebidos de forma mecânica, baseados na racionalidade técnica, sem dúvida interferem na autonomia da escola e na criatividade do professor e, de acordo com Goodson (2011), “acaba desvalorizando o trabalho docente, desmotivando-o e promovendo a exclusão dos bons profissionais do sistema de ensino”. Essa concepção tecnicista de reduzir a atividade prática a uma mera atividade instrumental esvazia o trabalho docente.

2.4.4 *Novas regras para concursos públicos: o retorno das antigas formas de organização*

No ano de 2012, por meio do Edital nº 54/2012 – SEDU, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo tornou pública a abertura de concurso para Professor B –

Ensino Fundamental e Médio compreendendo etapa única, composta por duas fases: a) exame de habilidades e conhecimentos, mediante aplicação de provas objetivas e de prova discursiva, de caráter eliminatório e classificatório; b) avaliação de títulos, de caráter classificatório. Como se vê, o curso intensivo de formação deixou de fazer parte do concurso público realizado por este Estado.

Em 2013, o governo do Ceará publicou o Edital nº 007/2013 – SEDUC/CE para provimento de três mil cargos de professor Classe Pleno I, compreendendo provas objetivas, prova prática de didática (aula) e avaliação de títulos. Portanto, o curso de capacitação deixou de constituir-se em parte do processo seletivo neste Estado.

Também em 2013, a coordenadoria de gestão de recursos humanos da SEE/SP tornou públicas as instruções especiais relativas ao concurso público para provimento de cinquenta e nove mil cargos de Professor Educação Básica II, SQC-II-QM, do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, para as disciplinas de Arte, Biologia, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física, Física, Filosofia, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia e Educação Especial – Deficiências Auditiva, Física, Intelectual, Visual e Transtornos Globais do Desenvolvimento. O concurso prevê a realização de duas etapas sucessivas: a primeira composta por prova objetiva e prova dissertativa, ambas de caráter eliminatório e classificatório. A segunda etapa constitui-se da avaliação de títulos e tem apenas finalidade classificatória. Portanto, o *Curso de Formação Específica* deixa de constituir-se etapa do concurso, passando a ser parte integrante do período de estágio probatório (LEI COMPLEMENTAR Nº 1.207/2013; INSTRUÇÕES ESPECIAIS SEE/SP Nº. 02/2013).

Essa alteração foi proposta pelo Secretário de Estado da Educação Herman Jacobus Cornelis Voorwald ao governador do Estado de São Paulo Geraldo Alckmin, o qual, aceitando-a, a encaminhou à Assembleia Legislativa do Estado na forma de Projeto de Lei Complementar nº 15/2013. A justificativa para a mudança foi a de que estudos feitos no âmbito da SEE/SP demonstraram que muitos candidatos participavam do concurso simplesmente para conseguir a certificação que lhes era concedida e que lhes proporcionava pontuação para efeito de promoção na carreira, e não com o intuito de ingressar no cargo, banalizando, portanto, o objetivo do curso.

Como visto, três dos quatro estados brasileiros eliminaram os cursos de formação das etapas dos seus processos seletivos.

CAPÍTULO III

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRELADO A PROCESSO SELETIVO DE INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE

Este capítulo apresenta a criação e a consolidação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo “Prof. Paulo Renato Costa Souza” (EFAP) e o curso obrigatório para os candidatos a ingresso na carreira do magistério do Estado de São Paulo denominado *Curso de Formação Específica*, com o objetivo de compreender qual é o papel desse processo formativo no conjunto das políticas educacionais atuais do Estado de São Paulo.

Conforme dito anteriormente, a criação da EFAP está inserida no eixo da gestão do magistério, o qual faz parte dos programas estruturantes, ou seja, dos programas que organizam as ações prioritárias da SEE/SP. Como parte integrante da EFAP cria-se o *Curso de Formação Específica* do Concurso Público para Provimento de Cargos de PEB II do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Para explicar a criação da EFAP, torna-se necessário abordar inicialmente a reestruturação da SEE/SP.

3.1 A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Um dos pilares do programa *Educação – Compromisso de São Paulo*³⁷, estruturado em cinco pilares: valorização do capital humano; gestão pedagógica; educação integral; gestão organizacional e financeira e mobilização da sociedade é a reestruturação administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Ainda em curso, foi objeto de publicação resultante de uma compilação de informações, cujo propósito foi o de documentar a elaboração e a implementação da referida reestruturação. Denominada “A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno”, essa medida tem suas bases fundamentadas nas seguintes normas legais: Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, que Reorganiza a Secretaria da Educação; Resolução SE nº 59, de 30 de agosto de 2011, que Institui o Comitê Executivo para conduzir e coordenar a implantação da nova estrutura organizacional da Secretaria da

³⁷ Informações disponíveis em <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>

Educação; Regulamento Interno do Comitê Executivo de Implantação da Nova Estrutura Organizacional da Secretaria da Educação e Resolução – SE 69, de 14 de outubro de 2011, que institui o Grupo de Apoio às Diretorias de Ensino (GADE) (SÃO PAULO, 2013).

O projeto de reestruturação da pasta iniciou-se em 2008, no governo José Serra, tendo continuidade na gestão seguinte com a participação de um conjunto de pessoas e gestões. A reestruturação da SEE/SP é considerada medida indispensável à sustentação das iniciativas já desenvolvidas há algum tempo como:

o currículo básico para a rede, a valorização dos professores, com base no mérito, e a certificação dos dirigentes regionais, e aos avanços ainda necessários para a melhoria do ensino público no Estado de São Paulo, como a expansão do ensino de tempo integral, da atenção preferencial oferecida às escolas em situação de vulnerabilidade, entre outras iniciativas em andamento (SÃO PAULO, 2013).

Para a consecução dessa reestruturação a SEE/SP contratou a Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAPE), que promoveu estudos que envolveram entrevistas com servidores dos órgãos centrais e Diretorias de Ensino, encontros com dirigentes, técnicos e servidores, visitas em escolas, análise de processos, interlocução com diretores de escola, supervisores de ensino, professores e pessoal de apoio ao magistério. Destes estudos, resultou um relatório mostrando que a Secretaria da Educação estava desatualizada e descaracterizada, dificultando a articulação indispensável ao processo descentralizado de ensino e aprendizagem (SÃO PAULO, 2013).

A partir desse, algumas premissas foram estabelecidas, tendo sido a gestão para resultados com foco no aluno definida como a premissa básica. Estabeleceu-se que a visão de resultado fundamenta-se em “entregas” que precisam ser feitas em todas as unidades da estrutura, a partir do seu ponto mais importante – a sala de aula, definindo-se o órgão central da Secretaria como o responsável pela “inteligência” e “monitoramento” da educação, com a incumbência de garantir as “entregas” para a rede de ensino (SÃO PAULO, 2013).

Outra indicação feita pela FUNDAPE refere-se à reestruturação de outros órgãos da SEE/SP. As Diretorias de Ensino deveriam passar a desempenhar papel proativo na gestão do ensino e das políticas educacionais e as escolas deveriam se concentrar no processo de ensino e aprendizagem, reduzir as tarefas administrativas e racionalizar projetos que não fossem essenciais ao ensino (SÃO PAULO, 2013).

No estudo apresentado pela FUNDAP estavam postos, portanto, os princípios que deveriam nortear a reestruturação da pasta da educação: o foco no ensino, na informação, no fornecimento dos recursos, na garantia das “entregas”, nos resultados, na articulação das ações e no monitoramento para se atingir as metas e resultados propostos. Dessa forma, ao se estabelecer como premissa a gestão de resultados com “foco” no aluno, define-se que o foco também passa para a formação do professor.

O Decreto nº 57.141/2011, que reorganiza a SEE/SP, explicita o quanto as políticas executadas por esta pasta são articuladas, notadamente as ações de cunho avaliativo e meritocráticas. A chamada “gestão do currículo” prevê como momento mais decisivo a análise do resultado das avaliações, as quais, por servirem de base de cálculo do bônus por resultados, configuram-se políticas que se complementam e se retroalimentam.

É importante salientar, na estrutura da Secretaria, a criação do Departamento de Desenvolvimento Curricular e Gestão da Educação Básica, com destaque para as atribuições de planejamento, coordenação e elaboração do currículo; formulação de políticas e normas pedagógicas e avaliação de desempenho da Educação Básica. Essa estrutura explicita uma vez mais o papel do currículo e da avaliação como norteadores das políticas definidas para o Estado de São Paulo.

Adota-se, portanto, o modelo de gestão da administração gerencial, com ênfase na gestão por processos, nas “entregas”, nos insumos e na cultura da avaliação, consolidando-se assim o modelo gerencial na política educacional paulista.

Um levantamento feito no documento e nas normas legais referentes à reorganização da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo revela uma alta incidência de determinados vocábulos, os quais foram organizados e apresentados no quadro, conforme se vê adiante.

Vocábulo	Incidência
Avaliação e Avaliar	138
Controle	43
Monitoramento	29
Informação	42
Formação	112
Professor³⁸	161
Currículo	35
Desempenho	55
Entrega	22

Fonte: “A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno”. São Paulo: SE, 2013.

Quadro 10 - Vocábulo e número de vezes que aparecem nos documentos

Esses números são reveladores da lógica que norteia as políticas educacionais do Estado de São Paulo, deixando bastante clara a articulação entre elas. Senão, vejamos: o papel da avaliação; a importância do controle – que é exercido por meio da informação, monitoramento, desempenho e resultados; a centralidade do professor no processo educativo; a formação docente atrelada à consecução de resultados; a definição de um currículo único para toda a rede de ensino.

No documento em pauta chama particularmente atenção a existência do vocábulo “entrega”, que também é empregado de forma recorrente na área da administração como *deliverable*. Trata-se de um termo usado em gerenciamento de projetos para descrever um objeto, que pode ser tangível ou intangível, produzido como resultado de projeto a ser entregue a um cliente. O emprego do termo “entrega” presente no documento que reestrutura a pasta da educação no Estado de São Paulo revela a visão mercantil que os organismos multilaterais têm dos países reputados como “clientes”, sendo a educação considerada uma mercadoria, um pacote a ser “entregue”.

O documento de política de educacional denominado *Education Sector Strategy*, já mencionado neste trabalho, explicita bem essa visão. Ao recomendar o treinamento de professores, cita três locais que apoiam a proposta de usar as novas tecnologias da informação e da comunicação para reduzir os custos, chamando tal procedimento de “entrega inovadora” (WORLD BANK, 1999).

Além de enfatizar a educação a distância, o documento lista as principais áreas de reforma que o Banco Mundial irá apoiar: 1) Padronização do conhecimento a ser

³⁸ O levantamento não contabilizou as vezes que esse vocábulo foi utilizado como pronome de tratamento.

alcançado (*Standards*), currículo e avaliação de resultados; 2) Gestão e descentralização; e 3) Os provedores e financiadores não-governamentais.

Tais orientações demonstram uma vez mais que a SEE/SP continua definindo e implementando suas políticas educacionais em sintonia com as recomendações dos organismos internacionais, sendo a reestruturação administrativa da secretaria de educação mais uma medida tomada para o cumprimento das metas estabelecidas.

O documento que reorganiza a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo define que o currículo básico, a avaliação e a meritocracia são pilares do programa Educação – Compromisso de São Paulo, evidenciando, novamente, que as políticas para a educação são ancoradas nos processos avaliativos, principalmente externos, no currículo oficial e na valorização pelo mérito. Claro está, por conseguinte, que o atual governo recorre à avaliação em larga escala como instrumento definidor das políticas educacionais.

Desde a implantação do SARESP, em 1996, a SEE/SP tem realizado avaliações externas em suas escolas, com exceção dos anos de 1999 e 2006. Estudos que discutem este instrumento demonstram tratar-se de um sistema de aferição de desempenho de alunos, e não propriamente de avaliação de aprendizagem, na medida em que esta pressupõe o acompanhamento do desenvolvimento do estudante durante toda a sua trajetória escolar, com a realização de ações capazes de contribuir para a necessária correção de rumos no processo ensino-aprendizagem. Ao contrário disso, as políticas adotadas em larga escala se utilizam de instrumentos externos e prova única e padronizada, o que resulta em “medição” do desempenho dos alunos. Logo, uma ferramenta limitada não poderia se tornar a referência para a valorização dos profissionais da educação, tampouco da qualidade que se almeja para a educação.

Pode-se, por conseguinte, concluir que o pressuposto deste tipo de política centrada nas provas é de que a avaliação em si seria indutora de qualidade de ensino. O que se verifica nos governos de orientação neoliberal que estão há duas décadas no poder no Estado de São Paulo é a utilização da avaliação de maneira inversa à que deveria ser, isto é, ao invés de servir de diagnóstico para a elaboração e execução de políticas públicas, é usada para definir currículos, produzir ranqueamento de escolas e servir de instrumento para culpabilizar profissionais da educação quando os objetivos esperados não são atingidos.

Ao desconsiderar diferentes contextos e realidades nos quais se insere a comunidade escolar e os profissionais da educação, a avaliação tende a promover a

uniformização do trabalho nas escolas. Os processos avaliativos aliados ao currículo único e à meritocracia formam um tripé que define o eixo de trabalho das escolas, seus programas, projetos, inclusive aquele que representa a “alma” da escola, que é o projeto pedagógico.

Se considerarmos o grau de implantação dessas medidas – remuneração diferenciada aos professores mediante avaliação de desempenho, obrigatoriedade de participação e aprovação em curso de formação para ingressar na carreira do magistério, e bonificação por mérito – chega-se a uma conclusão: a SEE/SP assimilou a cultura de avaliação orientada pelos resultados.

3.2 Escola de formação e aperfeiçoamento dos professores do Estado de São Paulo (EFAP)

A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”³⁹, a partir da reorganização da SEE/SP, muda de *status* dentro da estrutura da pasta, tornando-se uma das suas coordenarias. Como tal, eleva seu poder nas ações e torna-se responsável por qualificar e aperfeiçoar seu quadro de servidores. Criada e organizada pelos Decretos n°. 54.297/2009 e 55.717/2010, respectivamente tem por objetivos:

- I - a formação continuada e o desenvolvimento permanente dos integrantes do Quadro do Magistério e dos demais quadros de pessoal da Secretaria;
- II - o desenvolvimento de estudos e meios educacionais voltados ao apoio da educação continuada dos quadros de pessoal da Secretaria (DECRETO n°. 55.517/2000, ARTIGO 3°).

Para coordenar a EFAP, foi escolhida a economista Vera Lúcia Cabral Costa, que foi consultora do Banco Interamericano de Desenvolvimento e do Ministério da Educação e diretora de Políticas Sociais da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP). De acordo com ela, “o desafio da Escola de Formação de Professores é criar um modelo que ainda não existe em muitos lugares, ou seja, de uma formação que una teoria e prática” porque a Secretaria de Educação tem “dificuldade na formação do professor para atuar em sala de aula”, e defende sua criação argumentando

³⁹ Pelo Decreto n°. 57.088 de 30 de junho de 2011, a denominação da EFAP foi alterada para Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”.

que ela dará subsídios “para que o profissional entre na escola com habilidades mais específicas do magistério” (JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO, 2010).

Afirma ainda Vera Lúcia Cabral Costa que

o ideal [...] do nosso ponto de vista, é que a universidade formasse o professor pronto para atuar na rede. Isso não acontece. Por isso vamos oferecer essa formação complementar para dar condições para que ele tenha mais habilidades e ferramentas na transmissão dos conhecimentos (JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO, 2010).

Segundo Gatti (2008), o reconhecimento da precariedade da formação inicial docente acaba justificando o discurso da atualização e da complementaridade do conhecimento do professor. Essa concepção de formação continuada é equivocada, por assumir a correção da formação inicial, quando em outras áreas tem como finalidade a atualização e o aperfeiçoamento dos profissionais.

A Escola de Formação de Professores foi criada e organizada para centralizar todas as ações de formação, dentre elas a de capacitar os professores ingressantes para trabalharem com os currículos oficiais definidos pela Secretaria de Educação para a totalidade das suas escolas, que somam mais de cinco mil unidades, conforme o previsto pelo programa chamado São Paulo faz Escola (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010; 2011).

Paulo Renato Costa Souza, secretário da educação à época da implementação da Escola de Formação de Professores, justificou sua criação devido ao que chamou de “despreparo” dos docentes, atribuindo-o às universidades, por entender que

elas pretendem formar professores, mas passam ao largo da prática da sala de aula. No lugar de ensinarem didática, as faculdades de pedagogia optam por se dedicar a questões mais teóricas. Acabam se perdendo em debates sobre o sistema capitalista cujo ideário predominante não passa de um marxismo de segunda ou terceira categoria [...] É uma situação difícil de mudar. A resistência vem de universidades como USP e Unicamp, as maiores do país (REVISTA VEJA, 2009).

Tal concepção está também expressa nas falas das profissionais que atuam como formadoras na EFAP ao se pronunciarem sobre a formação inicial docente:

Mesmo a universidade que tem um trabalho consistente na questão do conteúdo deixa a desejar na questão da metodologia e prática. Então quando o professor é bem formado em termos de conteúdo ele tem dificuldade quanto à metodologia do ensino. [...] falta à universidade se aproximar das práticas da sala de aula, para saber exatamente o que o professor sabe (PROFISSIONAL “C”).

Eles chegam para nós com uma dificuldade muito grande. Não só de aprofundamento de conteúdos, no caso das disciplinas específicas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Então, essa dificuldade, nesse embasamento mesmo teórico do conteúdo, mas, tanto quanto, ou até mais, na prática, nas metodologias (PROFISSIONAL “B”).

Cada disciplina tem a parte que é fundamental, quer dizer, o que é que o professor não pode deixar de saber, ou não pode deixar de rever, seja enquanto conteúdo seja enquanto metodologia para ser um bom professor naquela disciplina. Tem uma premissa junto a essas que é de trabalhar muito voltado para a prática docente, então você tem lá um aprofundamento de conteúdos, mas tem todo um encaminhamento para a prática (PROFISSIONAL “A”).

Segundo Paulo Renato Costa Souza, esse tipo de formação reflete-se na prática profissional, já que

[...] muitos professores propagam em sala de aula uma visão pouco objetiva e ideológica do mundo. Alguns não dominam sequer o básico das matérias e outros, ainda que saibam o necessário, ignoram as técnicas para passar o conhecimento adiante. Vê-se nas escolas, inclusive, certa apologia da ausência de métodos de ensino. Uma idéia bastante difundida no Brasil é que o professor deve ter liberdade total para construir o conhecimento junto com seus alunos. É improdutivo e irracional. Qualquer ciência pressupõe um método. No ensino superior, há também inúmeras mostras de como a ideologia pode sobrepor-se à razão (REVISTA VEJA, 2009).

A tônica desses discursos sobre a ausência da “prática” na formação inicial dos professores é preocupante. Deixa claro o objetivo da SEE/SP de promover a padronização/uniformização do trabalho por meio da prática docente.

Como visto, para solucionar os problemas apontados, o Secretário da Educação defende a criação de “cursos de aprimoramento oferecidos depois da formação universitária”, por entender que “os cursos de formação dos educadores não dão embasamento para os educadores atuarem em sala de aula [...] não dão um instrumental adequado para o trabalho em sala de aula” (JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO, 2010; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010).

Conforme apontado por Souza (2001, 2002, 2006, 2007) e Souza e Sarti (2009), aparece associado ao *argumento da incompetência* uma prática que ganha corpo e força nos meios educacionais brasileiros e na proposição de políticas públicas a partir de meados dos anos 1980, estendendo-se aos dias atuais. A prática consubstancia-se na oferta de cursos de formação continuada a professores das redes públicas de ensino, idealizada como uma estratégia para o enfrentamento da sua baixa qualidade.

Como se depreende, os argumentos utilizados por Paulo Renato Costa Souza e Vera Cabral Costa para a criação da Escola de Formação de Professores e do *Curso de*

Formação Específica para os professores ingressantes se pautam no discurso de que as instituições formadoras não preparam devidamente o professor, assentando-se na dicotomia entre teoria e prática e enfatizando a questão prática e, ao fazê-lo, considera que o problema maior está na falta do domínio da didática ou de instrumentos pedagógicos pelo docente. Tais discursos, portanto, além de calcarem-se no *argumento da incompetência do professor*, também se assentam no argumento de que a universidade é incompetente para formar professores.

O discurso da incompetência do professor impõe-se como relevante questão de discussão neste trabalho. A atribuição de incapacidade e falta de competência ao professor faz parte de discurso recorrente produzido há tempos. É, portanto, urgente enfrentar essa questão. Giglio (2010, p. 379), ao refletir sobre ela afirma que

enfrentar o discurso da incompetência do professor exige das instituições formadoras uma revisão e renovação do acervo de conhecimentos sobre a escola e sala de aula nos contextos em que se cruzam as políticas públicas em geral e as políticas educacionais em particular; as condições de vida das populações; o grau de autonomia concedido pelos sistemas de ensino às instituições escolares e a atuação cotidiana dos profissionais nesses contextos.

No modelo de formação de professores que vigora até então, o professor da universidade é a figura docente central. Nesse novo padrão que está se configurando, uma das características é a dispersão da figura do professor.

A escola era o ponto de chegada. Naquele modelo havia a ideia de que o professor estava pronto quando recebia o diploma. Nesse caso não. Se o paradigma é o da formação continuada ao longo da vida, a ideia é que o ambiente de trabalho seja o da continuidade da formação, ou seja, a de que ele está integrado na formação.

Nesse sentido, tudo leva a crer tratar-se de uma questão de disputa a criação da EFAP e de cursos de formação ligados a concursos públicos para professores e, por isso, remete à discussão que envolve a questão: se a escola é o espaço de formação profissional, e o próprio ambiente acadêmico a legitima como tal, quem vai tomar para si esse espaço? É a universidade para se salvar do rótulo da incompetência profissional – e para isso terá que se transformar, terá de fato que se envolver com a escola –, ou o próprio Estado vai tomar suas escolas como espaço de formação profissional, já que a universidade não forma profissionalmente? O estado se exime em parte da sua responsabilidade, transfere-a para a universidade, mas regula sua ação.

O saber da experiência – legitimado pelo discurso acadêmico –, do qual se valem as universidades e institutos de formação de um lado e o estado de outro, com o seu poder regulador de outro, torna-se objeto de disputa sem que a escola ao menos perceba, pois os professores continuam tendo os mesmos problemas em relação às condições de trabalho e não se percebem como formadores. A criação de escolas de formação de professores em diversos estados brasileiros é sintomática. É o estado tomando para si a tarefa de formar profissionais da educação.

Zeichner (2013), ao analisar políticas de formação de professores nos Estados Unidos produziu um trabalho bastante esclarecedor no qual o magistério é abordado como uma ocupação que tem contornos de profissão, e por isso não pode ser meramente acadêmica, geral. Nele, assinala a existência de três grupos que discutem o futuro da formação docente naquele país. Um dos grupos que identifica é o grupo que quer desregulamentar a formação inicial. Quer tirá-la do campo da formação. E é precisamente isso o que a SEE/SP, por meio da EFAP, está fazendo. Vai minando simbolicamente a formação inicial docente, e ao fazê-lo vai deslegitimando a formação inicial de professores.

Como se vê, defrontar-se com esta problemática demanda esforços, tanto das instituições formadoras, como das instâncias governamentais. Múltiplos fatores precisam ser considerados, razão pela qual não serão políticas de formação pontuais, normatizadoras e homogeneizadoras e ainda propostas que assumem a formação como instrumentação que contribuirão para a superação da questão.

3.3 Curso de Formação do Concurso Público de Ingresso para provimento de cargos de Professor Educação Básica II do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

A ideia da criação da EFAP e do curso obrigatório para a admissão de professores, segundo Paulo Renato Costa Souza, então Secretário da Educação, surgiu do diálogo que teve com o advogado Guilherme Bueno de Camargo, na época secretário-adjunto da Educação. Na ocasião, o responsável pela Secretaria examinou os resultados de prova feita por professores temporários, juntamente com seu auxiliar e surpreendeu-se com as notas baixas. Camargo então relatou experiências que tivera em instituições onde havia trabalhado. Primeiramente, na Receita Federal, tinha se submetido a um curso preparatório de cinco meses de duração e, posteriormente, como

secretário-adjunto de segurança pública do Estado de São Paulo, tivera contato com soldados da polícia militar que eram encaminhados para cursos de formação com duração de um ano. O curso preparatório para diplomatas desenvolvido pelo Instituto Rio Branco também foi lembrado. Ao final, o então secretário-adjunto da Educação argumentou: – “e o professor prestava concurso e no dia seguinte já entrava em sala de aula, por sua conta.” O Secretário Paulo Renato, após ouvir as diferenças apontadas por ele na forma de ingresso de funcionários públicos, teve a ideia de instituir um curso de formação de professores como etapa obrigatória de admissão dos candidatos aprovados em concurso de ingresso no magistério estadual (SÃO PAULO, 2013).

Essa política assemelha-se ao que ocorre nas empresas privadas quando um novo colaborador, ao ser contratado, é submetido a um período chamado de integração de novos colaboradores, com todo o ritual estabelecido para a inserção. Este processo tem duas finalidades básicas: familiarizar os novos colaboradores o mais rápido possível, e garantir que as normas da empresa, bem como que a filosofia e padrões de qualidade estabelecidos sejam respeitados e seguidos pelo novato na cultura da empresa. Quando este processo é realizado adequadamente, induz o novo colaborador a trabalhar rumo aos objetivos e à filosofia da empresa.

O *Curso de Formação Específica*, ao aliar o preparo do professor para o desenvolvimento do currículo oficial utilizando as metodologias definidas pela SEE/SP a processos avaliativos, objetiva, da mesma forma que a iniciativa privada, garantir que, no mais curto espaço de tempo, ocorra a uniformização do trabalho docente nas escolas de responsabilidade do sistema educacional contratante.

A criação de um curso preparatório para profissionais que pretendem atuar na rede de ensino paulista tem respaldo nas propostas feitas por Mello (1994). Em publicação na qual reproduz as prescrições dos organismos multilaterais, essa autora defende que todos os concluintes dos cursos de formação docente submetam-se a um exame para poder exercer a profissão (MELLO, 1994). Tal proposição foi levada a cabo pela SEE/SP ao considerar que, embora legalmente habilitado para o exercício da docência, o professor deveria ser também aprovado em exame instituído por seu empregador. Estava, portanto, lançado o germe para a criação de um curso subjacente a um concurso de ingresso na carreira docente.

Conforme visto, a política educacional objeto deste estudo orienta-se pela implantação do currículo oficial; pela instituição de sistema de avaliação e indicadores

educacionais e por políticas meritocráticas. Vai se conformando, portanto, uma política de formação de professores forjada no controle, na avaliação e na premiação.

O concurso faz parte de ações articuladas e integradas com outras políticas executadas pelo Governo, iniciadas com a formulação de metas que resultaram no programa denominado São Paulo faz Escola. Alinhadas a estas políticas, como já visto, além da criação da EFAP, foram criados dezenas de programas, cursos e ações, dentre os quais: O Projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização (uma das principais ações do Programa Ler e Escrever); O Programa de Valorização pelo Mérito; O Programa Currículo e Prática Docente e o Programa Residência Educacional. Portanto, para melhor compreender a política de formação de professores desenvolvida como etapa de concurso público, é preciso considerá-la no bojo das políticas educacionais que as configuram.

O *Curso de Formação Específica* do Concurso Público para provimento de cargos de PEB II do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo constitui-se em parte de uma política educacional implementada no Estado de São Paulo, a qual define como um dos seus eixos o estabelecimento de nova forma de ingresso para professores. Tem como objetivos fazer com que o professor: aproprie-se do currículo oficial da rede estadual; conheça a política educacional da SEE/SP; compreenda a estrutura e a carreira do magistério da SEE/SP; reflita sobre aprendizagem, família, escola; aprofunde-se em conhecimentos específicos da disciplina de ingresso. Em relação ao currículo, espera-se que o docente se aproprie da concepção das bases teórica e metodológica, e dos conteúdos contidos nos documentos elaborados pela SEE: o currículo oficial, o “Caderno do Professor” e o “Caderno do Aluno” (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010c).

Diante da necessidade de sistematizar os processos seletivos e as avaliações de progressão na carreira dos educadores de sua pasta, bem como da importância de se traçar os perfis dos educadores e suas atribuições nas respectivas áreas de atuação, a SEE/SP resolve constituir um Comitê Gestor, no Gabinete do Secretário. De acordo com o Artigo 1º da Resolução SE nº 69, de 1/10/2009, este Comitê tem a finalidade de propor critérios e parâmetros para a elaboração de provas de concursos públicos para provimento de cargos ou de processos seletivos, para preenchimento de funções-atividades dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação, bem como para as avaliações que visem à promoção na respectiva carreira.

A fim de dar cumprimento ao disposto nesta Resolução, o Comitê Gestor definiu por meio da Resolução SE nº 70, de 26 de outubro de 2010, os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual nos exames, concursos e processos seletivos, bem como os referenciais bibliográficos que fundamentam tais processos.

São transcritos a seguir os tópicos principais da Resolução SE nº. 70/2010 relativos ao perfil, às competências e às habilidades exigidas do Professor PEB-II – Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano) e/ou Ensino Médio.

O perfil comum a todas as áreas do conhecimento envolve quatro dimensões: “Cultural Geral e Profissional; Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; Conhecimento pedagógico e Conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos” (Resolução SE nº. 70/2010).

A “Cultura Geral” inclui “um amplo espectro de temáticas: familiaridade com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas e atualização em relação às tendências de transformação do mundo contemporâneo”. A “Cultura Profissional”, por sua vez, “refere-se àquilo que é próprio da atuação do professor no exercício da docência. Fazem parte desse âmbito temas relativos às tendências da educação e do papel do professor no mundo atual” (RESOLUÇÃO SE 70/2010).

O âmbito “Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação” diz respeito aos

conhecimentos relativos à realidade social e política brasileira e a sua repercussão na educação, ao papel social do professor, à discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas (RESOLUÇÃO SE 70/2010).

O “Conhecimento Pedagógico” esperado para os professores refere-se

ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação da aprendizagem dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor (RESOLUÇÃO SE 70/2010).

Em relação aos “Conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos” define-se que

a formação de professores deve assegurar o conhecimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento individual tanto de uma perspectiva científica quanto à relativa às representações culturais e às práticas sociais de diferentes grupos e classes sociais. Igualmente relevante é a compreensão das formas diversas pelas quais as diferentes culturas atribuem papéis sociais e características psíquicas a faixas etárias diversas (RESOLUÇÃO SE 70/2010).

Ainda de acordo com a Resolução SE 70/2010, a formação de professores deve

assegurar a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e sobre a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias e sobre as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Igualmente importante é o conhecimento sobre as peculiaridades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

O *Curso de Formação Específica* seria, portanto, do ponto de vista da SEE/SP, um meio capaz de contribuir para a aquisição desses conhecimentos.

Os perfis profissionais requeridos dos educadores da rede pública de educação paulista traçado pela SEE/SP compreendem dez competências e vinte e uma habilidades, a saber:

Competências do professor PEB-II:

1. Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele.
2. Situar a escola pública no seu ambiente institucional e explicar as relações (hierarquias, articulações, obrigatoriedade, autonomia) que ela mantém com as diferentes instâncias da gestão pública, utilizando conceitos tais como: sistema de ensino; sistema de ensino estadual e municipal; âmbitos da gestão das políticas educacionais - nacional, estadual e municipal, MEC, Secretarias Estaduais e Municipais, Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais de Educação;
3. Reconhecer a importância de participação coletiva e cooperativa na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação da Proposta Pedagógica e curricular da escola, identificando formas positivas de atuação em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula.
4. Compreender a natureza dos fatores socioeconômicos que afetam o desempenho do aluno na escola e identificar ações para trabalhar com esses impactos externos, seja para aproveitá-los como enriquecimento dos conteúdos curriculares seja para atenuar eventuais efeitos negativos.
5. Compreender o significado e a importância do currículo para garantir que todos os alunos façam um percurso básico comum e aprendam as competências e habilidades que têm o direito de aprender.
6. Diante de informações gerais sobre a escola, a idade da turma, a etapa (Fundamental ou Médio) e o ano/série, bem como sobre os recursos pedagógicos existentes e outras condições pertinentes da escola, propor sequências didáticas de sua disciplina, nas quais sejam explicitadas e explicadas o que o aluno deverá aprender com a situação proposta: o

conteúdo a ser aprendido e as competências e habilidades a ele associados; as estratégias a serem adotadas; os materiais e recursos de apoio à aprendizagem; as formas de agrupamento dos alunos nas atividades previstas; as atividades de professor e aluno distribuídas no tempo, de modo a ficar claro o percurso a ser realizado para que a aprendizagem aconteça; o tipo de acompanhamento que o professor deve fazer ao longo do percurso; as estratégias de avaliação e as possíveis estratégias de recuperação na hipótese de dificuldades de aprendizagem.

7. Demonstrar domínio de conceitos que envolvem as questões sobre violência na escola e no seu entorno, de *bullying* e de indisciplina geral.

8. Incentivar o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos e de toda a comunidade escolar, preparando-os para enfrentar os conflitos sociais, as desigualdades, o racismo, o preconceito e a questão ambiental.

9. Compreender os mecanismos institucionais de monitoramento de desempenho acadêmico dos alunos, ao longo de sua trajetória escolar, tais como: organização em ciclos; progressão continuada; recuperação da aprendizagem conforme organizado no sistema de ensino público do Estado de São Paulo.

10. Demonstrar domínio de processos de ação e investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica (RESOLUÇÃO SE nº. 70/2010).

Documentos internos da EFAP resumem a compreensão do conceito de competência como sendo:

Uma capacidade do ser humano; Um conjunto de habilidades e conhecimentos; Envolve associar recursos cognitivos; Implica em saber fazer algo num determinado contexto, envolve uma ação do sujeito; Está sempre relacionada à resolução de uma situação-problema; Se desenvolvem dentro e fora da escola; Relacionam-se com o mundo do trabalho; Desenvolvendo habilidades tornamo-nos competentes; Competência pressupõe conhecimento de conteúdos (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010b).

Cumprido esclarecer que o conceito de competência assumido pela SEE/SP baseia-se em autores como: Philippe Perrenoud, Lino de Macedo e Nilson José Machado. É preciso lembrar que a supremacia das competências sobre os conteúdos científicos tradicionais evidencia um processo de intensificação da divisão do conhecimento. De acordo com Loureiro (2011), a uniformização do currículo no Estado de São Paulo “liga-se às necessidades de transformação do perfil do aluno formado, o que pressupõe a reeducação dos professores para o novo tipo de ensino com ênfase na aprendizagem das ‘competências’ de escrita, leitura e resolução de problemas práticos”.

As vinte e uma habilidades requeridas dos educadores da rede estadual de educação paulista são as seguintes:

Habilidades do professor PEB-II:

1. Identificar as novas demandas que a sociedade do conhecimento está colocando para a educação escolar.
2. Identificar, dada uma situação problema, formas de atuação docente, possíveis de serem implementadas, considerando o contexto das políticas de currículo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nas dimensões sala de aula e escola.
3. Identificar a composição, os papéis e funções da equipe de uma escola e as normas que devem reger as relações entre os profissionais que nela trabalham.
4. Reconhecer principais leis e normas que regulamentam a profissão de professor, sendo capaz de identificar as incumbências do professor, tal como prescritas pelo Art. 13 da LDB, em situações concretas que lhe são apresentadas.
5. Diante de um problema de uma escola caracterizada, indicar os aspectos que devem ser discutidos e trabalhados coletivamente pela equipe escolar, segundo a legislação.
6. Identificar os diferentes componentes da Proposta Pedagógica.
7. Identificar práticas educativas que levem em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos da Proposta Pedagógica.
8. Compreender as fases de desenvolvimento da criança e do jovem e associar e explicar como a escola e o professor devem agir para adequar o ensino e promover a aprendizagem em cada uma dessas etapas.
9. Identificar e justificar a importância dos organizadores de situações de aprendizagem (competências e habilidades que os alunos deverão constituir; conteúdos curriculares selecionados; atividades do aluno e do professor; avaliação e recuperação).
10. Reconhecer estratégias para gerenciar o tempo em sala de aula, nas seguintes situações, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos: existência de alunos que aprendem mais depressa e alunos mais lentos; tempo para dar conta do conteúdo previsto no plano de trabalho (anual, bimestral, semanal); sugerir e explicar formas de agrupamento dos alunos, indicando as situações para as quais são adequadas.
11. Utilizar estratégias e instrumentos diversificados de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, reconhecer propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;
12. Compreender o significado das avaliações externas – nacionais e internacionais – que vêm sendo aplicadas no Brasil e reconhecer alcances e limites do uso dos resultados que o país vem apresentando nessas avaliações na última década.
13. Identificar as principais características do SARESP após suas modificações de 2007.
14. Interpretar adequadamente o IDEB e o IDESP – como se constroem, para que servem, o que significam para a educação escolar brasileira e paulista.
15. Diante de situações-problema relativas às relações interpessoais que ocorrem na escola, identificar a origem do problema e as possíveis soluções.
16. Identificar os diferentes componentes que organizam os planos de ensino dos professores, nas diferentes disciplinas.
17. Identificar estratégias preventivas e precauções que serão utilizadas no âmbito da escola e nos planos de cada professor, em relação aos temas de violência na escola e no entorno dela.

18. Reconhecer a existência de diferentes formas de violência: simbólica, física e psicológica.
19. Caracterizar as diferentes modalidades de recuperação da aprendizagem e seus objetivos específicos.
20. Identificar as principais características do regime de progressão continuada e as vantagens apresentadas na legislação, que institui a organização escolar em ciclos, do sistema de ensino público do Estado de São Paulo.
21. Identificar o espaço de trabalho coletivo – HTPC, como espaço de enriquecimento da prática docente e de participação em ações de formação continuada (RESOLUÇÃO SE Nº 70/2010).

As diretrizes centrais identificadas nesse conjunto de competências e habilidades referem-se à compreensão, por parte do professor, do seu papel na escola visando a afinar o seu perfil tal qual a SEE/SP necessita para implantar o currículo oficial e suas orientações pedagógicas, bem como para que seja capaz de interpretar adequadamente o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (SÃO PAULO, 2010).

Concorda-se com Mirisola (2012, p. 172) quando compreende que programas de formação, que definem os perfis dos educadores conforme os aqui delineados, têm como objetivo prioritário “a formação, no docente, de competências e habilidades de intervenção, as quais são consideradas suficientes para produzir, na prática, resultados eficazes que a rede não tem e que é a preocupação central da SEE/SP”.

Esse projeto educacional, que define um conjunto de habilidades e competências a serem aferidas e avaliadas em concurso público, parece sinalizar a intenção do Estado de São Paulo de definir um único modelo de formação docente.

Defendem Dias e Lopes (2003, p. 1157) que a proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências “anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores”. Para essas autoras

tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores (DIAS; LOPES, 2003, p. 1157).

O currículo por competências apresenta-se como proposta que visa a atender às novas finalidades de formação docente: flexível e sujeita à avaliação permanente.

Segundo Maués (2003, p. 107), a formação do professor a partir do modelo de competências “pode contribuir para a subordinação da educação ao utilitarismo do mercado”.

Os pressupostos teórico-filosóficos que embasaram as habilidades e competências definidas pela SEE/SP traçaram o perfil do professor da rede de ensino paulista e subsidiaram o material didático-pedagógico e os conteúdos curriculares do *Curso de Formação Específica*. (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010a).

Ao falar sobre o curso de ingressantes, Vera Cabral Costa, coordenadora da EFAP na época, ponderou:

[...] o que a gente tem que fazer é ir construindo esse trabalho e é assim... então assim, *identificar o perfil*. E o curso de ingressantes ele é muito bom porque assim ele um pouco trabalha nesse leque e ele dá assim uma *primeira homogênea*, ele traz uma primeira, é esse primeiro crivo de conteúdos e de aspectos de práticas na escola (Coordenadora da EFAP apud MIRISOLA, 2012, p. 151-152, grifo nosso).

Tal necessidade também é apontada por uma das entrevistadas da EFAP:

Então é sempre muito positivo oferecer alguma coisa que leve uma fala homogênea para a rede. [...] Então acho que o curso trouxe essa possibilidade de fazer essa discussão, implementar isso de uma forma homogênea (PROFISSIONAL “C”).

A análise das diretrizes do curso de ingressantes e o discurso dos gestores revela uma peculiar maneira de conceber o trabalho do professor. Expressões como “afinar o perfil”, “fala homogênea” e “primeira homogênea” sugerem controle e padronização do trabalho docente.

No primeiro encontro presencial da primeira edição do curso de ingressantes, o então Governador de São Paulo Alberto Goldman, por meio de videoconferência, apresentou aos professores cursistas o *Curso de Formação Específica* como sendo uma iniciativa pioneira do Estado de São Paulo, e ressaltou que aquele representava a oportunidade de “reciclar seus conhecimentos técnicos e pedagógicos antes de entrarem na sala de aula da rede estadual de ensino”. O então secretário da educação Paulo Renato Costa Souza, na mesma videoconferência, ressaltou que colocava

muita esperança no resultado deste curso e no próprio resultado, a longo prazo, da Escola de Formação de Professores para a melhoria da qualidade da educação em São Paulo [...] O Curso será centrado no nosso currículo e isso é muito importante e isso se diferencia de toda as demais experiências que já tivemos em matéria de cursos, de *treinamento*, de *aperfeiçoamento* e *especialização* (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2011, grifo nosso).

Termos como “treinamento”, “aperfeiçoamento”, “atualização” e “reciclagem⁴⁰”, presentes nos documentos e discursos dos representantes da SEE/SP, denotam o conceito de educação subjacente ao modelo de professor esperado, ancorados no perfil de competências e habilidades traçadas para o professor pragmático, aptos para o desenvolvimento de atividades mecânicas.

A realização de um concurso público que define um perfil de professor a partir de um conjunto de habilidades e competências parece indicar que o Estado de São Paulo deseja estabelecer um único modelo de formação para o seu quadro de docentes.

A formulação das provas objeto do concurso e as avaliações feitas na rede estadual de ensino tiveram como base o perfil de competências e habilidades acima, que a SEE/SP considera necessários para a implementação do currículo oficial e para levar a termo o projeto educacional do Estado de São Paulo. Pretende-se, com isso, refinar o recrutamento, tanto da seleção para ingresso, quanto para a concessão de vantagens e salários (bônus-mérito) a professores em exercício. Portanto, quando se avalia que o candidato não as possui, este é excluído. No caso daqueles que já pertencem aos quadros do magistério, só são premiados com o bônus-mérito os que demonstram nas avaliações estarem afinados com o referido perfil.

A EFAP assume que o *Curso de Formação Específica* foi desenvolvido para os professores ingressantes por considerar que, não obstante graduados em suas respectivas especialidades, não estariam qualificados para trabalhar em consonância com o currículo oficial da SEE/SP, ou devidamente preparados para utilizar os materiais instrucionais enviados para as escolas da sua rede de ensino (ALMEIDA; COSTA, 2011).

Em publicação na qual reproduz as prescrições dos organismos multilaterais, Mello (1994, p. 103) defende que se inicie discussão sobre o uso da avaliação de resultados aferidos com base na aprendizagem dos alunos que permitam diferenciar o desempenho de escolas e professores e, por consequência, dar sustentação a um padrão de remuneração por mérito. Tal recomendação está consoante com as políticas de requalificação de professores desenvolvida pela EFAP.

⁴⁰ Em estudo no qual aborda a terminologia referente à educação continuada de profissionais da educação, Marin (1995) discute que o termo “reciclagem” tem implícita a concepção, consagrada pelo senso comum, de que para haver reciclagem é preciso haver alterações substanciais, razão pela qual, no seu entendimento, este jamais poderá ser utilizado para profissionais, os quais não podem, e não devem fazer “tábula rasa” dos seus saberes. Somado a isso, por mais problemática que aparente ser a situação profissional em questão, a obtenção de melhores resultados não depende apenas de atualização pedagógica, mas de outros fatores.

Para a SEE/SP, este concurso diferencia-se de todos os outros realizados tradicionalmente pelos estados brasileiros porque se apoia nas matrizes de competências e habilidades definidas para os professores. De acordo com esse órgão isso só foi possível “porque havia um currículo que poderia servir de parâmetro para a definição daquilo que se pretendia aferir por meio do concurso” (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010a).

Ainda de acordo com a SEE/SP, é a primeira vez que, a partir de uma matriz de competências e habilidades, não só elaboram-se provas, mas também se planeja um curso, cuja finalidade é “afinar ainda mais o perfil do candidato com a função de professor, tal como a Secretaria necessita para implementar o seu currículo e outras orientações pedagógicas” (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010a).

A formação para as competências determina uma visível despolitização dos docentes. Shiroma (2003, p. 12) defende que o processo acabou por modelar o perfil de um professor “competente tecnicamente e inofensivo politicamente”:

Formar um professor-profissional, nesses moldes, não significava que este viesse a ser mais qualificado, mas apenas mais competente, o que vale dizer “mais adequado”, apto e cooptado. Mesmo que o professor apresentasse maior autonomia de ação, as opções dentro do espaço de trabalho, o aumento da flexibilidade funcional e sua transformação em *expert* iriam colocá-lo em dificuldade para compreender que as soluções para os problemas não advêm apenas da reflexão sobre sua prática, especialmente quando enclausurada no espaço da sala de aula ou limitada pelos muros escolares. Isto é, a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente (SHIROMA, 2003, p. 12, grifo do autor).

Ao propor esse perfil, a SEE/SP pretende apurar o recrutamento de professores para compor seus quadros, excluindo aqueles que não demonstrem ter as competências e habilidades consideradas necessárias para o desenvolvimento do projeto educacional do governo estadual paulista. Assim, por meio destes instrumentos, o Estado instituiu o que Lawn (2001, p. 118) entende como “um método sofisticado de controlo e uma forma eficaz de gerir a mudança”.

Contreras (2002, p. 65-66), ao discutir o profissionalismo do trabalho docente, destaca que alguns autores analisaram as armadilhas que essa aspiração gera para o ensino e os professores, e “como são usadas por parte do Estado em épocas de reforma, para assegurar a colaboração do professor e anular assim suas possíveis resistências à redefinição de sua função”.

Smyth (1991, apud CONTRERAS, 2002, p. 66-67), em um dos trabalhos mencionados acima, explica “a forma em que o profissionalismo dos professores está se redefinindo e utilizando como fator de legitimação nas novas políticas de reforma”. Para este autor,

o que está emergindo são propostas que alegam proporcionar formas de desenvolvimento profissional no trabalho para o professor, mas em um contexto no qual a condução e orientação dessas políticas estão inquestionavelmente estruturadas e organizadas fora das escolas, em que o professor é incorporado (cooptado) para desenvolver os detalhes de sua implementação.

O percurso deste trabalho permite pensar o *Curso de Formação Específica* como estratégia de *governamentalização* (FOUCAULT, 1992, 2006) de professores para a implantação do currículo oficial nas escolas da rede estadual paulista. Segundo Nepomuceno e Mascia (2010, p. 154), a *governamentalidade*, definida como “um conjunto de técnicas e procedimentos que têm por objetivo a administração da conduta dos indivíduos, consiste em um mecanismo que regula e/ou governa [...] a vida dos sujeitos e suas relações com as coisas”.

Diversos trabalhos têm mostrado que houve críticas e resistências à centralização do currículo, por meio do Programa São Paulo faz Escola, que é a base do Curso de Formação objeto deste estudo. (FIAMENGUI, 2009; BORGES, 2010; CATANZARO, 2012). Ao discutir esta questão, Loureiro (2011, p. 40) entende que

a ofensiva da SEE/SP contra o ensino (subsidiada por cursos de formação docente à distância e cartilhas para o trabalho docente) contribui para a expropriação do conhecimento do professor, separando-o do processo de reflexão e organização do seu trabalho. A partir dos indícios que levantamos, compreendemos que o objetivo pode ser transformar o docente num mecânico executor de tarefas pedagógicas formuladas pelos materiais da Proposta Curricular e atualizadas pelos cursos de formação à distância da SEE/SP.

Foi a partir da constatação da não aceitação do currículo oficial por grande parte dos professores, e da resistência por parcela considerável de docentes na utilização do material didático padronizado, que o governo do Estado resolveu adotar o *Curso de Formação Específica* como requisito obrigatório para ingresso na carreira docente. Submeter os candidatos a um curso, cujo objetivo principal é fazer com o que o professor se aproprie do currículo oficial, parece ser indício de estratégia de

governamentalização dos professores para uniformizar o trabalho nas escolas da rede estadual de ensino paulista.

Outra ação nesse sentido foi o *Programa Currículo e Prática Docente*. Executado pela SEE/SP logo após a realização da primeira edição do *Curso de Formação Específica* teve como objetivo proclamado proporcionar aos professores que já atuavam nas escolas da rede estadual formação compatível com a política educacional da SEE/SP. Seus pressupostos e materiais foram os mesmos do curso realizado com os professores ingressantes. Esta política deixa clara a intenção de impor o currículo único em toda a sua rede de ensino.

A política de concessão de bônus-mérito, que é atrelada aos resultados da avaliação de aprendizagem escolar dos alunos – cuja base é o currículo oficial – é mais uma ação adotada com a finalidade de garantir a implementação desse currículo padronizado nas escolas estaduais de São Paulo.

A criação de uma escola de formação e aperfeiçoamento⁴¹ de professores, idealizada a partir da constatação de que os professores são “despreparados”, é outra estratégia adotada para se tentar padronizar o currículo em todas as escolas da rede estadual paulista. Programas padronizados não contemplam as diferenças (formação, tipo de escola) e inibe processos criativos. Currículos prescritos incidem também sobre a autonomia das escolas e dos docentes e retira dos professores a possibilidade de organizarem suas práticas a partir das necessidades locais, conforme assegurado pela LDB. Os projetos político-pedagógicos das escolas também são desconsiderados para que conteúdos que são exigidos nas avaliações externas possam ser contemplados.

É, portanto, a adoção deste conjunto de ações perfeitamente articuladas e atreladas com o mesmo objetivo que permite pensar tratar-se de estratégia de *governamentalização* dos professores pelo Estado para a execução das políticas de uniformização do currículo em todas as cinco mil trezentos e cinco escolas da rede estadual paulista⁴².

⁴¹ Ao refletir sobre o termo “aperfeiçoamento”, Marin (1995) parte do seu significado: tornar perfeito, acabar com perfeição, concluir com esmero, completar ou acabar o que estava incompleto, adquirir maior grau de instrução e emendar os próprios defeitos. Conclui haver inadequações de significados nesse termo quando se pensa em educação e em todos os envolvidos no processo educacional, especialmente por não ser mais possível, na atualidade pensar no processo educativo como um conjunto de ações capaz de completar alguém, de torna-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a ideia da educabilidade do ser humano.

⁴² Fonte: Cadastro de alunos – março 2012. Informações disponíveis em: <http://escola.edunet.sp.gov.br/Download/downloads.htm>

3.3.1 Regulamentação e estrutura do Curso de Formação Específica

Em julho de 2009, o Governador assina o Decreto nº 54.556 que estabelece periodicidade para a realização de concursos públicos de provas e títulos para provimento do cargo de Professor Educação Básica II na rede estadual de ensino, sempre que findar a validade do concurso anterior para o provimento desses cargos.

Em atendimento ao Decreto acima, promulga-se a Lei Complementar nº 1.094, de 16 de Julho de 2009, estipulando que os concursos públicos para ingresso em cargos do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado de São Paulo sejam realizados em três etapas sucessivas: a primeira de provas, a segunda de avaliação de títulos e a terceira constituída por curso específico de formação, sendo a primeira e a terceira etapas eliminatórias e a segunda apenas classificatória (LEI COMPLEMENTAR Nº 1.094/2009).

O parágrafo primeiro do Artigo 7º dessa Lei Complementar prevê que o curso específico de formação seja realizado

na forma a ser disciplinada em instrução especial contida no edital de cada concurso público e terá carga horária semanal de 20 horas (ARTIGO 7º, § 1º DA LEI COMPLEMENTAR Nº 1094/2009).

Neste mesmo ano, o Departamento de Recursos Humanos (DRHU) da SEE/SP publica as Instruções Especiais SE 1/2009 que regem o Concurso Público para provimento de dez mil e oitenta e três cargos, e outros que venham a surgir no decorrer do prazo de validade do concurso de Professor Educação Básica II, SQCII-QM do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação, para as disciplinas de Arte, Biologia, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia e Educação Especial – Deficiências Auditiva, Física, Mental e Visual e fixa as normas que disciplinam o concurso, conforme o disposto no parágrafo primeiro do Artigo 7º, da Lei Complementar nº 1094/2009, prevendo, dentre outras, a concessão de bolsa de estudo e a realização de prova de aptidão, de caráter obrigatório, que constitui, juntamente com o curso de formação, a última fase do certame. (DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS, 2010).

De acordo com as Instruções Especiais SE 1/2009,

durante o período do curso de formação, o candidato fará jus à bolsa de estudo mensal, correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da remuneração inicial do cargo pretendido. Será considerado desistente, o candidato que não participar de, no mínimo, 75% das atividades propostas a cada mês, sendo, portanto, eliminado do certame, perdendo o direito à bolsa de estudos. Ao término do curso de formação, o candidato que tiver participado de pelo menos 75% das atividades propostas fará uma prova de aptidão, de caráter eliminatório. O candidato aprovado estará apto a participar de sessão de escolha de vaga e consequente nomeação. O candidato não aprovado – não apto, será eliminado do certame. Os candidatos que não participarem de, no mínimo, 75% das atividades do curso serão desclassificados do certame (INSTRUÇÕES ESPECIAIS SE 1, 2009).

A prova de aptidão prevista nas Instruções Especiais SE 1/2009 está devidamente regulamentada pelo Edital publicado pelo DHRU em 3 de agosto de 2010:

a prova de aptidão presencial tem caráter eliminatório. Será composta por 50 (cinquenta) questões objetivas, 20 questões sobre os conteúdos da Etapa 1 e 30 questões sobre os conteúdos da Etapa 2, totalizando 10 pontos. Será considerado aprovado o cursista que, apto a prestar a prova presencial, obtenha nota igual ou superior a 5 (cinco) em 10 (dez) pontos (DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS, 2010).

O curso específico de formação, previsto como última fase do concurso de ingresso pela LC nº 1094/2009, foi denominado *Curso de Formação Específica* pela SEE/SP. Ministrado nas modalidades presencial e a distância, tem duração aproximada de quatro meses, perfazendo um total de trezentas e sessenta horas, divididas em dezoito módulos com carga horária semanal de vinte horas e constituído por duas etapas:

Etapa 1 – Núcleo Básico. Comum a todos os cursistas, corresponde a conteúdos pedagógicos relacionados à atuação dos professores no contexto escolar da rede pública paulista, incluindo vivências escolares. Realizada a distância, com carga horária de cento e sessenta horas, divide-se em oito módulos e aborda os conhecimentos gerais necessários para a compreensão do funcionamento da rede pública estadual e temas associados à atuação dos professores no contexto escolar, tais como avaliação e currículo. Tem como objetivos:

Apresentar ao cursista o sistema, a estrutura e as características da rede pública estadual de ensino básico de São Paulo e suas articulações com as esferas municipal e federal de governo, no setor educacional; apresentar, discutir e provocar a reflexão e o encaminhamento de propostas de superação de questões de caráter pedagógico e do cotidiano das escolas da rede pública estadual de ensino básico; apresentar as políticas da Secretaria de Estado da

Educação de São Paulo – SEE/SP, o currículo oficial, o sistema de avaliação, a carreira docente e a política de formação professores; estudar características do jovem e do adolescente, da família e da comunidade e refletir sobre a educação inclusiva; estudar sobre a profissão docente e perspectivas para a educação do século XXI (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010a).

Etapa 2 – Formação Específica. Compreende duzentas horas de formação específica para cada uma das disciplinas do currículo dos Ensinos Fundamental e Médio e para a modalidade Educação Especial. Dividida em dez módulos, é realizada a distância. Tem como propósito:

apresentar o Currículo, elaborado para a rede pública estadual, da disciplina para a qual estará concorrendo; criar condições para que o candidato, caso aprovado, possa implementar o currículo da disciplina em que é especialista e utilizar os materiais desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação - Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno; promover a vivência e a reflexão sobre as situações de aprendizagem e a metodologia de trabalho propostas no Caderno do Professor e do Caderno do Aluno (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010a).

A parte presencial compõe-se de três encontros com duração de quatro horas cada um, totalizando doze horas de atividades presenciais.

Para realizar o *Curso de Formação Específica*, cria-se uma plataforma virtual que contempla um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e a construção e publicação de conteúdos didáticos baseados no formato *web*. O sistema tecnológico adotado possibilita aos cursistas acessarem os conteúdos tanto via navegador *web* como pelo módulo *off-line*. Semanalmente disponibiliza-se um novo módulo e os cursistas utilizam o AVA para ler o conteúdo e realizar as atividades propostas. O conteúdo do *Curso* compõem-se de textos, imagens, animações interativas, ilustrações, vídeos, arquivos e *links*, apresentados sob a forma de hipertextos. A cada módulo, o cursista realiza atividades como debates no fórum, questões discursivas e questões objetivas de múltipla escolha, além de atividades baseadas no envio de arquivos (ALMEIDA; COSTA, 2011).

No final do curso realiza-se uma prova de aptidão, sob a responsabilidade da EFAP para avaliar os docentes. Os aprovados tornavam-se aptos para serem nomeados como professores efetivos na rede estadual de ensino (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010a).

A primeira edição do concurso foi realizada no ano de 2010, com a participação de cento e quarenta mil candidatos que fizeram a prova objetiva (primeira fase), tendo

sido aprovados trinta e cinco mil para a segunda fase, correspondente à avaliação de títulos. Destes, nove mil setecentos e noventa e nove iniciaram o *Curso de Formação Específica* e nove mil quinhentos e vinte e seis concluíram-no. Para a SEE/SP, esse fato é prova da efetividade do curso (ALMEIDA; COSTA, 2011).

No segundo semestre de 2011 ocorreu a segunda edição do concurso, a partir da convocação de quinze mil cento e cinquenta e sete docentes.

A terceira edição foi realizada no ano de 2012, com a participação de um total de onze mil trezentos e noventa e um candidatos (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010a).

Registre-se que o *Curso de Formação Específica* é obrigatório para todos os candidatos que desejam ingressar nas escolas estaduais de São Paulo, inclusive para aqueles que já exercem a docência nessa rede de ensino ou que já a tenham exercido na condição de estáveis ou temporários.

No que se refere aos requisitos para a investidura no cargo e os exigidos para a nomeação, observa-se não haver restrições para os professores já efetivos⁴³ nessa rede de ensino. Este é, portanto, um indício de que a SEE/SP almeja ampliar o número de professores “capacitados” pelo *Curso* em pauta, para que desenvolvam o currículo oficial e adotem as metodologias por ela definidas.

Esse curso, de acordo com os documentos oficiais da SEE/SP, além de “avaliar o conhecimento dos candidatos, pretende assegurar que sua formação esteja sintonizada com o que se espera que ele ensine aos seus alunos” e tem como propósito “apresentar aos docentes que ingressarão na rede estadual, a partir de 2011, o currículo adotado pelo Estado, as formas de trabalho e a realidade das escolas estaduais” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010). Esta é, por conseguinte, uma ação criada para assegurar a execução do que está previsto pelo programa São Paulo faz Escola.

A elaboração do programa do *Curso*, segundo Costa e Almeida (2011, p. 10) foi norteada pelas “propostas curriculares que vêm sendo desenvolvidas pela rede em íntima colaboração com as pesquisas sobre avaliação de desempenho dos alunos e com a melhoria da prática docente” (ALMEIDA; COSTA, 2011, p. 10).

Alguns aspectos dos fundamentos da proposta curricular são discutidos por Russo e Carvalho (2012, p. 283), com destaque para quatro pontos:

⁴³ O cargo de professor efetivo é exercido por professores que são aprovados em concurso público, seja ele, na esfera municipal, estadual ou federal.

adoção de um currículo fechado e único para toda a rede escolar; utilização de material instrucional padronizado e conseqüente uniformização dos conteúdos e procedimentos em todas as escolas da rede e padronização do trabalho docente; uso dos resultados da avaliação de aprendizagem escolar dos alunos como critério para concessão de bônus salarial aos trabalhadores docentes e gestores da escola; adoção de escala numérica para expressar o resultado do aproveitamento escolar dos alunos.

Esta proposta, contendo a base curricular comum para todas as escolas do Estado de São Paulo, passou a representar a *cartilha* do professor, contrariando o disposto na Constituição Brasileira quanto à garantia do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como da gestão democrática da educação pública, revelando uma racionalidade técnica que não contribui para a construção da autonomia da escola e para o desenvolvimento dos profissionais que nela atuam.

As políticas educacionais aqui apresentadas adotadas pelos governantes do Estado de São Paulo nas cinco últimas gestões demonstram a mudança do Estado administrador e provedor para o modelo de Estado cada vez menos provedor e cada vez mais avaliador.

3.3.2 Organização e características do Curso de Formação Específica

Os temas dos módulos, os objetivos e os conteúdos desenvolvidos da Etapa 1 – Núcleo Básico do *Curso de Formação Específica* são apresentados no quadro abaixo:

Temas dos módulos	Objetivos	Conteúdos
Módulo 1 As Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo	Compreender qual é a política educacional da rede pública estadual de São Paulo, seus determinantes históricos e sociais; Situar a política educacional da Secretaria no atual contexto da educação brasileira; Compreender o foco e as prioridades da secretaria; Dominar os fundamentos legais e pedagógicos das políticas da secretaria,	Políticas educacionais da secretaria no contexto da educação brasileira; São Paulo – Matrículas e indicadores de qualidade; Políticas educacionais da secretaria – organização; Políticas educacionais da Secretaria - interesse e prioridades: metas; A carreira do magistério; As políticas: eixo da gestão da carreira do magistério; A Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professor; Incentivo através de Bônus por Resultados; Valorização pelo mérito; Razões para a atual política de

	relativas à organização pedagógica e à gestão da carreira do magistério.	valorização pelo mérito; As políticas: eixo dos padrões curriculares; Gestão do currículo.
Módulo 2 Profissão professor: dimensão ética e profissional	Destacar o papel do professor, examinando algumas características próprias da profissão e o lugar que ela ocupa no conjunto das políticas públicas.	A criação do portfólio do cursista; Perfil da profissão docente, com ênfase em quatro grandes categorias (Domínio dos conteúdos e dos objetos de aprendizagem; Capacidade de motivar ou de envolver os alunos na aprendizagem; Capacidade de conduzir o processo de aprendizagem; Atitudes e comportamentos pessoais e relacionais); Uma profissão regulada; Entendendo o contrato didático; Um pouco de história da educação; Educação: além de regulada, institucionalizada, pública e leiga; Escola e a profissão do professor; Professor: o que zela pela aprendizagem; Novas demandas para a profissão docente; Currículo e autonomia; O contexto da educação.
Módulo 3 A carreira docente: procedimentos da ação pedagógica	Tratar de assuntos ligados ao cotidiano da escola, em especial, da sala de aula e da reflexão sobre a prática docente: desafios da sala de aula e do fazer pedagógico, temas que envolvem também a organização de situações de aprendizagem.	A escola das suas memórias é diferente da escola de hoje? Gestão da sala de aula; Sala de aula, que espaço é esse? Planejamento; Tempos escolares; O que a lição de casa significa para você? A lição de casa é uma proposta pedagógica; O que a lição de casa significa para os alunos? Os desafios do trabalho em grupo; Modalidades organizativas e pedagogia de projetos.
Módulo 4 Identidade e Diversidade Cultural	Responder a pergunta: quem são os alunos?	Características da faixa etária dos alunos de 11 a 17 anos; Grupos como identidade cultural; Brigas e estratégias de intervenção; Adolescência; Identidade; Sexualidade; Diversidade; Declaração Universal dos Direitos Humanos; Família; <i>Bullying</i> ; Mediação de conflitos; Convivência escolar; Futuro profissional; Rendimento Escolar; Professor como facilitador.
Módulo 5 Aprendizagem e a relação com o conhecimento	Tratar da aprendizagem dos alunos e a forma como eles se relacionam com o conhecimento	Competências e habilidades; O papel do conteúdo; As necessidades do processo de aprendizagem e Os suportes de apoio ao conhecimento.

<p>Módulo 6 Cultura Escolar e Cultura Familiar</p>	<p>Tratar do papel da família e a cultura escolar</p>	<p>Como é a família de hoje? Mudanças sociais e sua influência sobre a família; Novas configurações familiares: principais desafios; Famílias desestruturadas? Parceria escola-família; Relação entre escola e família: uma fonte de desencontros? Legislação como eixo organizador da relação escola-família; Parceria escola-família: exemplos de referência legal; A organização da escola e a participação da comunidade (Conselho Tutelar; Escola da Família); Orientações para o estabelecimento de uma parceria consistente.</p>
<p>Módulo 7 Educação Inclusiva</p>	<p>Descrever as principais mudanças ocorridas no campo da educação no que se refere à inclusão de pessoas com deficiências</p>	<p>Conceito de deficiência, preconceito e estigma; Visão histórica da deficiência; A deficiência/diferença e suas representações; Visão da deficiência no século XXI - Perspectivas de mudança; Da educação especial à educação inclusiva: um breve histórico; A Educação Especial, ontem e hoje; Ressignificando o conceito de deficiência; Inclusão x Integração; Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado; Tecnologias assistivas a serviço da educação; Diversidade no contexto escolar; Repensando a ação do professor frente às dificuldades de aprendizagem; Patologização do cotidiano escolar; Individualidade x Coletividade: como trabalhar? O papel do professor e as mudanças na sociedade; Realidade x ideal educacional; Alternativa de intervenção.</p>
<p>Módulo 8 Currículo e Avaliação</p>	<p>Compreender e discutir o papel da avaliação no currículo</p>	<p>Currículo: marcos conceituais; Currículo: definição curricular em países continentais, diversos e desiguais; Currículos: marcos regulatórios – as disposições curriculares da LDB; Currículos: marcos regulatórios – as DCNs para o Ensino Médio; Currículo: uma das políticas educacionais do Estado de São Paulo; Implantação dos Sistemas</p>

		de Avaliação e Indicadores Educacionais; Avaliação: Sistemas Nacionais na América Latina; Avaliação e Indicadores Educacionais no Brasil; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP; IDESP – Índice de desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.
--	--	---

Quadro 11 – Objetivos e conteúdos desenvolvidos na Etapa 1 – Núcleo Básico do Curso de Formação Específica

As ementas do Curso de formação – Etapa 1 – Núcleo Básico (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010c), constantes do quadro acima, são as fontes documentais a partir das quais far-se-á uma análise crítica dos pressupostos epistemológicos relacionados às concepções de educação, currículo e professor.

3.3.3 *Concepções de educação*

O *Curso* em pauta apresenta as políticas educacionais implementadas, bem como o conjunto de ações adotadas, objetivando a melhoria da qualidade do ensino. A SEE/SP considera que o problema principal a ser enfrentado é a “péssima” formação inicial dos professores da sua rede de ensino e assume que a almejada qualidade somente será alcançada se for considerada como melhoria da aprendizagem dos alunos (SÃO PAULO, 2007; ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010a).

O fragmento abaixo mostra que os programas e ações definidos pela SEE/SP têm como foco a escola e o aluno, cabendo, ao professor o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem e não o construtor de conhecimentos e saberes.

O grande desafio da Educação Básica no Brasil dos dias de hoje é a melhoria da qualidade. As políticas educacionais da Secretaria estão voltadas para superar os obstáculos que se colocam no enfrentamento desse desafio.

Quando a Secretaria pensa na melhoria da qualidade entende que esta só ganhará consistência prática se for considerada como melhoria das aprendizagens dos alunos. O compromisso com a melhoria das aprendizagens imprime um foco e um grupo de interesse a serem priorizados. O foco é a escola e, nela, a sala de aula. O grupo de interesse é o aluno. As políticas educacionais da Secretaria se definem na sua dimensão valorativa como políticas focalizadas nas aprendizagens, entendendo que aprender é direito e, portanto, interesse do aluno e, para isso, todos os seus programas e ações têm como foco a escola e a sala de aula. Nem sempre a qualidade foi o compromisso prioritário da Educação Básica no Brasil. O país viveu um ciclo no qual o aumento quantitativo da oferta era premente. As mudanças sociais, políticas e demográficas no Brasil definiam a necessidade de expansão. O crescimento acelerado das matrículas, incorporando segmentos da população antes excluídos, deixou sequelas. A escola brasileira havia sido programada como lugar para minorias. A partir da metade do século XX, não havia tradição, recursos e principalmente capacidade técnica para gerenciar o processo de expansão quantitativa e ao mesmo tempo promover as mudanças de cultura e de modelos de organização pedagógica que a presença dos até então excluídos da escola passou a demandar (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010c).

É nítida a intenção da SEE/SP em redefinir o papel docente quando adota políticas educacionais convocando o professor como o profissional da aprendizagem e não mais do ensino.

É possível também perceber que essa concepção de educação atrela a melhoria da qualidade do ensino almejado à eficiência e eficácia do trabalho do professor, razão pela qual, entende-se com Shiroma e Evangelista (2007, p. 536), tratar-se de uma “lógica racionalizadora, técnica, pragmática, que encontra na defesa abstrata do uso das tecnologias da informação e comunicação sua expressão mais acabada”.

Conforme já visto, para a consecução da tão propalada melhoria da qualidade do ensino na rede estadual paulista, a SEE/SP traçou metas para a sua política educacional. Ao estabelecê-las, partiu de diagnóstico, cujos dados deixam claro que, apesar de ter universalizado o Ensino Fundamental e caminhar para universalização do Ensino Médio, a qualidade das aprendizagens dos alunos continuava insatisfatória (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010a).

Para o alcance dessas metas foram definidos os seguintes princípios orientadores:

um dos fatores mais importantes para o sucesso de uma política educacional é a eficiência na atuação dos professores e demais educadores que trabalham na escola. Esse fato ganha reconhecimento não só na educação como em outros segmentos da sociedade. Tanto na mídia como entre os tomadores de decisão no mundo corporativo e as demais áreas do governo, há grande preocupação

em conhecer melhor a profissão docente e saber quais são as características de formação e carreira que mais favorecem o ensino eficaz, ou seja, o ensino que promove aprendizagens de qualidade para os alunos. Essa preocupação é especialmente presente no ensino público, em função da sua importância para a democracia e para o desenvolvimento sustentável. Os princípios que se expõe sobre o tema podem ser sintetizados numa palavra: mérito (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010c).

Os princípios enunciados acima estão claramente ancorados na lógica da racionalidade econômica, afirmando o caráter gerencial da política educacional paulista e o “remodelamento” do trabalho docente.

Ao sintetizar os princípios orientadores na questão do mérito, é mostrado, de forma cristalina, a materialização de uma política de controle sobre os professores e sobre os processos de trabalho docente, visando a sua adequação às matrizes de competências definidas pela SEE/SP. Trata-se, segundo Saviani (2007), de uma “pedagogia de resultados” que se orienta pelos mecanismos da “pedagogia das competências” e da “qualidade total”.

A instituição do bônus mérito e do bônus gestão, de acordo com Lyra (2003, p. 91) significa

o ‘coroamento’ do Governo do Estado de São Paulo enquanto uma organização que visa à racionalidade no seu sistema de gestão. Além do que, o sistema de Bônus representa uma contrapartida que o Estado “oferece” aos seus quadros visando conter possíveis manifestações devido à queda do poder aquisitivo dos salários (grifos do autor).

Shiroma (2011, p. 6) alerta para os discursos neoliberais que tentam nos convencer de que “não faltam professores, faltam ‘bons’ professores e ‘escolas eficazes”, de que não faltam recursos para educação, apenas são mal aplicados e mal geridos”. Defende essa autora que “a ideia subjacente a estes argumentos é a de que bons professores são frutos de uma boa gestão mais do que de uma boa formação ou de condições de trabalho e salários adequados” (SHIROMA, 2011, p. 6).

Os fragmentos destacados deixam claro que, para a SEE/SP, a consecução do ensino eficaz está intimamente ligada ao mérito, e demonstram que a concepção de educação do *Curso de Formação Específica* fundamenta-se nas teorias educacionais apoiadas no conjunto de competências defendidas no “Relatório Delors” e, em certa medida, nas propostas feitas por Guiomar Namó de Mello (1990, 1994).

3.3.4 *Concepções de Currículo*

Nos primeiros módulos do curso, o currículo oficial da rede estadual de ensino paulista é apresentado como parte essencial da estratégia da SEE/SP para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos na rede pública estadual. Apoiado nas matrizes de competências tem como propósito garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências. Foi denominado “gestão do currículo” por prever basicamente as adequações aos objetivos, conteúdos e atividades nele previstos, além de servir aos docentes para identificar suas necessidades no momento do planejamento das suas aulas.

A seguir, o que se compreende como gestão do currículo:

Esse processo conta com a participação dos Professores-Coordenadores e/ou Diretores das escolas. Em São Paulo, a gestão do currículo também é realizada pelo Professor e pelo Coordenador da Escola e apoiada pelos Professores-Coordenadores das Oficinas Pedagógicas - PCOP e Supervisores. O momento mais decisivo da gestão do currículo é a análise dos resultados das avaliações. O SARESP produz dados utilizados para acompanhar e comparar escolas, regiões, grupos específicos de alunos e, até mesmo, a posição do país em operativos internacionais de avaliação. Quando a avaliação tem referência no currículo, os resultados obtidos podem ser utilizados, de maneira mais eficaz, para aperfeiçoar o ensino e para promover os objetivos de aprendizagem propostos no currículo ou até mesmo rever os próprios objetivos. Esse é o processo que todo empreendimento humano percorre: prever, estabelecer objetivos, realizar, avaliar e alimentar o processo para aperfeiçoá-lo. (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010a).

Para o desenvolvimento do currículo, o professor recebe os “Cadernos do Professor” – que são bimestrais – para as séries nas quais trabalhará, e os “Cadernos dos Alunos”, que mantêm uma “conversa” articulada com os Cadernos do Professor. Este conjunto representa um “guia básico”, além de referências dos livros didáticos da disciplina de cada docente. Apesar de serem esses materiais didático-pedagógicos que guiarão o trabalho do professor, a SEE/SP afirma que

os materiais curriculares não pretendem tolher a iniciativa ou a criatividade do professor. Pelo contrário, eles incentivam que você adapte e relacione os conteúdos com a realidade dos seus alunos e com os fatos da vida cotidiana que ocorrem ao longo do ano, auxiliando-o no planejamento de suas aulas e na resolução de problemas (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010c).

A estrutura do *Curso* foi proposta com o objetivo de enfrentar alguns dos processos disseminados nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado. Em destaque, um currículo organizado por competências, avaliação do desempenho, política de bonificação por desempenho ou mérito dos servidores, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros (DIAS; LOPES, 2003). Para essas autoras:

a proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica (DIAS; LOPES, 2003, p. 1157).

Esta é, de acordo com essas estudiosas, uma concepção em que o conhecimento sobre a prática assume um papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.

O Módulo 8 aborda especificamente o Currículo e apresenta o conceito adotado no *Curso*, o qual deve ser entendido como

um conjunto de elementos que devem ter sinergia entre si: a) afirmação de valores educacionais e definição de objetivos de aprendizagem expressas em competências e habilidades que os alunos deverão aprender; b) adoção de uma concepção curricular que deve presidir a seleção, organização e ordenamento dos conteúdos curriculares que serão mobilizados para ajudar a constituir as competências e habilidades previstas nos objetivos de aprendizagem; c) afirmação sobre o significado de cada tipo de conteúdo curricular para objetivos de aprendizagem propostas e para a concepção de currículo adotada; d) atividades facilitadoras dessas aprendizagens que podem ser realizadas por professores e alunos, expressas em sequências didáticas, situações de Aprendizagens, planos ou projetos de ensino; e) formas de avaliação de aprendizagem; f) procedimentos de revisão, recuperação e adequação curricular a partir dos dados da avaliação (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010c).

Segundo a SEE/SP, o currículo

não é uma área apenas técnica ou pedagógica, mas também política porque seu ponto de partida é o “para que” queremos educar, que mundo queremos que a Educação Básica ajude a construir, que perfil social e político além do profissional, deve ter o cidadão que passou pela escolaridade básica.

Afirmar as “competências e não a aquisição de conhecimentos como objetivos de aprendizagem, conduz inevitavelmente a focalizar a educação na aprendizagem e não no ensino” (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010a).

Newton Duarte (2001) denomina essa pedagogia das competências de pedagogia do “aprender a aprender” e afirma tratar-se de um lema que “sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p. 18).

Esse conceito de currículo desloca o centro da atenção do ensino para a aprendizagem, privilegiando os resultados do processo educacional mais do que o domínio dos conhecimentos específicos.

Na área curricular destaca-se um elemento importante, que é a avaliação. De acordo com a SEE/SP, a sua análise só tem sentido se seus resultados produzirem efeitos, e que para entender seu papel no currículo é preciso saber que tipo de consequência ela tem. A avaliação da aprendizagem é compreendida como elemento que fundamenta a tomada de decisão relativa à melhoria da qualidade da educação escolar. Com esse objetivo há dois tipos de avaliação que se complementam:

o primeiro é a avaliação da aprendizagem feita na escola pelo professor e pela equipe escolar que é indispensável para rever o projeto pedagógico e o plano de trabalho do professor, para decidir a respeito de um aluno ou para selecionar o tipo de apoio pedagógico que esse professor necessita. Esse tipo pode ser chamado de avaliação interna. O outro é a avaliação da aprendizagem feita em larga escala na qual os alunos não são individualmente identificados, aplicando instrumentos padronizados e calibrados de acordo com os requisitos técnicos da teoria de medida em educação. Este segundo, que pode ser chamado de avaliação externa, produz evidências que fundamentam decisões para melhorar a qualidade das aprendizagens, mas interessa mais para a tomada de decisão sobre políticas de financiamento, de capacitação, de organização pedagógica; seus resultados não são totalmente adequados para orientar decisões sobre casos individuais. A separação entre os dois tipos de avaliação, no entanto, não é totalmente nítida, há proximidades entre eles que devem ser consideradas. A primeira delas é a de que os resultados da avaliação interna à escola também são indicadores dos acertos e erros das políticas educativas mais gerais. A segunda, é que os resultados das avaliações externas podem e devem ser um dos elementos a acrescentar entre os indicadores a serem levados em conta na avaliação de aprendizagem interna, feita no âmbito da escola. Os resultados das avaliações externas são importantes subsídios para orientar oficinas e programas de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos, de modo a identificar problemas recorrentes do aprendizado e apontar estratégias e recursos que podem ser mobilizados para a superação das dificuldades encontradas (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010c).

Evangelista e Shiroma (2007) destacam que as providências para o controle político-pedagógico sobre o magistério envolvem sua formação e sua atuação profissional e atingem todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação,

certificação, *locus* formativo, carreira, uso de tecnologias, avaliação e gestão, conduzindo à intensificação do trabalho docente e à sua precarização.

Para Sacristán (2000), o currículo oficial é um mecanismo de regulação de todo o sistema educativo, prescrevendo o conteúdo em relação ao seu grau de ensino, produzindo os materiais e efetuando o controle de todo o sistema. O conteúdo prescrito como política curricular se incube de: regular o conhecimento, delimitando os espaços de decisões das diferentes esferas governamentais; exercer o controle sobre as escolas por meio da supervisão das práticas escolares e das avaliações externas, bem como organizar políticas de inovações curriculares.

A revisão das práticas pedagógicas dos professores que atuam rede estadual paulista, por meio da reorientação do currículo escolar, promove o deslocamento do papel do professor para mediador dos processos educacionais.

Sobre a concepção de currículo definido pela SEE/SP é possível afirmar que está embasada numa perspectiva instrumental que pauta os princípios da prática educativa na lógica da racionalidade técnica.

3.3.5 *Concepções de Professor*

A SEE/SP assume que a criação da escola de formação dedicada à formação de professores decorreu do “diagnóstico da qualidade acrescido de duas constatações recentes de estudos feitos no Brasil e no resto do mundo, baseadas nas avaliações de desempenho insuficiente dos alunos”:

a) de todos os fatores controláveis pela escola e pelo sistema de educação, aquele que mais impacto tem no desempenho dos alunos é o professor; b) isso torna mais do que nunca importante a máxima ‘quem mais precisa aprender é quem ensina’; isto é, quanto melhor preparado for o professor, melhor será a qualidade do ensino; c) os alunos aprendem mais e melhor quando o professor é preparado para colocar em ação, na sala de aula, um determinado currículo, para o qual ele recebeu orientações necessárias e específicas (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010c).

Segundo a SEE/SP essa descoberta resultou nas diretrizes de ação abaixo:

é um equívoco esperar que os cursos de formação inicial consigam preparar o professor para dar conta de qualquer currículo; os currículos da educação básica, mesmo quando existem padrões curriculares nacionais comuns, diferem no enfoque, no ordenamento e no tipo de seleção de conteúdos que realizam em cada disciplina, porque as realidades são distintas e isso é particularmente verdadeiro para países continentais, federalistas e diversos,

como é o caso do Brasil; o curso de formação inicial deve possibilitar a constituição de conhecimentos sólidos nos conteúdos disciplinares e nos fundamentos pedagógicos e princípios gerais da transposição didática; cabe à rede de ensino preparar o professor para trabalhar no currículo específico adotado; em grandes redes, como a Secretaria, é que um currículo comum a várias escolas ganha sentido e se torna viável; a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo deve ter um espaço institucional próprio para suas ações de iniciação e de educação continuada em serviço (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010c).

O papel do professor e o lugar que ocupa no conjunto das políticas educacionais da SEE/SP também são objeto do Módulo 2 - Profissão Professor: dimensão ética e profissional. Ali encontra-se a afirmação de que, mesmo se considerando o peso resultante das condições de vida da família, pesquisas sobre o que faz diferença no desempenho escolar de um aluno apontam que o “professor tem mais impacto sobre a escolaridade do que qualquer outro dos fatores sobre os quais a escola ou o sistema de ensino têm controle” (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010c).

Essa concepção, somada ao constante do fragmento abaixo denota que, para a SEE/SP, independentemente das condições do aluno e da escola, o professor, por meio de sua competência e esforço individual consegue promover a aprendizagem de seus alunos:

há professores que conseguem melhorar os resultados dos alunos nos testes independentemente da raça, classe social ou nível de habilidade anterior, enquanto alunos de outros professores, em situação equivalente, estacionam em níveis abaixo da média, ano após ano (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010c).

A seguir, apresenta-se um fragmento contido no Módulo 2 que explicita quais são as novas demandas para a profissão docente:

as aprendizagens que são o propósito da educação escolar e, conseqüentemente, impõem demandas ao trabalho do professor, são determinadas pelos tempos históricos. Embora seja uma profissão milenar, a docência responde a expectativas diferentes nos diferentes períodos do desenvolvimento de uma sociedade. Em cada etapa desse processo, ao lado da tradição cultural cujo apelo é muitas vezes conservador, o grau de desenvolvimento econômico, as expectativas sociais, a dinâmica dos grupos de socialização primária como a família, provocam mudanças educacionais mais ou menos profundas, mais ou menos aceleradas. A sociedade da informação que emergiu da revolução tecnológica está impondo mudanças nas expectativas de aprendizagem na Educação Básica. Muitos países promoveram, desde os anos 1980, reformas curriculares que incidiram nos conteúdos e nos processos de aprendizagem e não apenas na gestão

educacional – tema caro nas décadas anteriores. O ensino, a aprendizagem e a gestão da sala de aula estão se incorporando à gestão em geral [...] Pautado no direito de aprender, o paradigma curricular tem como foco a aprendizagem e, como referência, as competências a serem desenvolvidas pelos alunos, colocando os conteúdos curriculares não como fins em si mesmos e sim, como recursos para a constituição dessas competências (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010c).

As demandas apresentadas pela SEE/SP para a profissão docente explicitam de maneira inequívoca a adoção do modelo gerencial para as políticas educacionais da sua rede de ensino: a aprendizagem do aluno e a “gestão da sala de aula”, orientada pela “gestão do currículo”, incorporando-se à gestão em geral.

Para os cursistas, foi disponibilizado o material didático-pedagógico para ser utilizado como “sugestão” de conteúdos das disciplinas, com o propósito de torná-lo um “contrato didático” entre o Estado, escola, alunos e comunidade.

O “contrato didático” é assim descrito no *Curso*:

podemos definir contrato didático como a regulamentação, implícita ou explícita, das atividades que se manifestam no contexto escolar de forma intencional. São atividades de cunho pedagógico e planejadas para organizar as aulas com o objetivo de favorecer as aprendizagens. A tripla relação conhecimento-professor-aluno é pautada por deveres, direitos e expectativas. Essa relação, por mais cuidado que se tome do ponto de vista da comunicação e das intenções didático-pedagógicas, corre sérios riscos de se traduzir em mal-entendido, que torna mais complexo o processo de ensino e de aprendizagem. Quando utilizado, o contrato didático torna-se um instrumento bastante eficiente para que essa relação ajude o aluno a ter um desempenho escolar bem-sucedido. O contrato didático, por assim dizer, “profissionaliza” essa relação, sistematizando-a, deixando claras as regras do “jogo escolar” [...] O contrato é o que garante o papel de cada um na sala de aula e quando não cumprido por alguma parte pode ser rediscutido ou reelaborado. Mas, se ele estiver posto desde o primeiro dia de aula, é mais fácil para todos desempenharem melhor seu papel [...] É possível argumentar que as regras nas relações entre professor e aluno sempre existiram. Mas ao formalizá-las no contrato didático, configura-se uma situação diferente por algumas razões: a) explicitação das regras na forma de um combinado no qual os envolvidos reconhecem formalmente suas responsabilidades e direitos; b) o foco na aprendizagem, isto é, embora o contrato didático abranja também as questões de relacionamento e disciplina, seu principal objetivo é regular as relações entre alunos, professores e conhecimento para que este último seja apropriado de modo significativo e contribua para desenvolver as competências esperadas no currículo; c) flexibilização, pois é exatamente a existência do contrato que permite prever as exceções evitando que as regras escolares se tornem rígidas e com fins em si mesmas (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010c).

Sobre a adoção pelo Estado de São Paulo de sistemas apostilados para o desenvolvimento do currículo nas escolas da sua rede de ensino na forma dos “Cadernos do Professor”, “Cadernos do aluno” e “Contrato Pedagógico”, Marcondes e Moraes

(2013) esclarecem que esses sistemas foram inicialmente adotados por instituições privadas de ensino compreendendo pacotes pedagógicos e compra de materiais didático-pedagógicos de grandes empresas, incluindo aluguel de marca por meio de mecanismo de franquias, avaliação e formação de professores em serviço. Num segundo momento, esses serviços passaram a ser comprados por redes de ensino estaduais e municipais para serem utilizados na educação básica de seus sistemas de ensino.

Esses sistemas visam a orientar os professores para preparar seus alunos para “fazer testes” com a finalidade de melhorar os índices de qualidade das escolas, servindo em muitos sistemas, como é o caso da rede estadual paulista, como critério para a concessão de bônus.

O foco no desempenho dos alunos e a responsabilidade do professor para a garantia dessa aprendizagem, mediado pelo material apostilado adotado para o desenvolvimento do currículo, estão expressos a seguir:

O contrato didático não pode ser ambíguo e pouco transparente. Há elementos sobre os quais não devem pairar dúvidas. Podem ser modificados, mas sempre por meio de um novo acordo que deve, por sua vez, contar com a participação negociada de todos os envolvidos. O foco na aprendizagem dos alunos: o contrato precisa deixar claro que o aluno está na escola para aprender e que esses objetivos de aprendizagem são inegociáveis. Perder o foco na aprendizagem do aluno é mais comum do que se pensa. As necessidades nutricionais e assistenciais, os problemas emocionais, de comportamentos, as demandas externas, festas, burocracias e muitos outros itens tendem a tornar o trânsito escolar congestionado, muitas vezes paralisado com ativismos sem conteúdos que levarão para longe os objetivos de aprendizagem combinados. Responsabilidade do professor pelo resultado da aprendizagem, razão pela qual é prudente ter objetivos de aprendizagem realistas e possíveis de serem atingidos no período determinado. Quando tudo é prioritário, ninguém se responsabiliza pelas falhas e fracassos. É preciso pactuar os objetivos de aprendizagem com a dose certa de cautela e ousadia, porque quem vai responder por eles é, em última instância, o professor (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010c).

A adoção de material que homogeneíza o ensino desconsidera as especificidades de cada unidade escolar e representa uma tentativa de padronização das práticas dos professores, inibindo a autonomia desses profissionais. Proporciona também um alto nível de controle, tanto sobre a aprendizagem discente quanto sobre o trabalho docente. A existência de orientações bastante diretivas visa a um controle do trabalho docente, o que pode acarretar a tutela do professor.

Outro fator negativo decorrente do uso de material apostilado é a inibição do potencial do professor e do processo de aprendizagem do aluno.

Carmagnani (1999) aponta para mais um conceito implícito no material apostilado. Trata-se da concepção de professor e aluno que veladamente é veiculada. Em suas palavras, um aspecto que precisa ser considerado “é a concepção de aluno (e de professor) embutida nas apostilas: o professor é o mediador autorizado das informações contidas e o aluno aquele que as acumula.” (CARMAGNANI, 1999, p.53). Essa concepção revela que o único detentor do saber é o próprio material apostilado, cabendo ao professor somente mediar e ao aluno acumular, não permitindo a nenhum dos dois operacionalizar ou questionar o conhecimento.

Portanto, a concepção de professor subjacente a estas políticas parece ser a do professor executor, capaz de cumprir metas, executar ações e colocar em prática o contrato didático nos moldes definidos pelas instâncias centrais. Na conceituação de Bocchetti (2008), trata-se do “professor mínimo”: um profissional que seja capaz de agir de acordo com os pressupostos definidos pela instância governamental ao qual está subordinado e ainda de se autorregular diante dos referenciais propostos.

Os Módulos 1, 2 e 8 contêm conteúdos mais específicos sobre o professor. Inicialmente são apresentadas as políticas de gestão da carreira do magistério que se assentam em dois programas estruturantes: I – Incentivo através de bônus por resultados; II – Valorização pelo mérito. O primeiro premia o esforço coletivo da escola e o segundo o esforço individual do professor. As razões alegadas pela SEE/SP para a adoção da política de meritocracia são as seguintes:

baixa atratividade da carreira do Magistério; falta de estímulo para a formação e para o desempenho adequado dos professores, o que pode influenciar no baixo nível de aprendizagem dos alunos; altas taxas de absenteísmo dos professores; baixa taxa de fixação dos professores, especialmente nas escolas da periferia; pequena amplitude da estrutura salarial das carreiras do Magistério: 100% dos professores ganhavam entre um e dois salários iniciais antes da implementação dessa medida (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010c).

Essa forma de bonificação dos professores atrelada ao cumprimento de metas, com destaque para a melhoria do desempenho dos alunos e incentivos para melhorar a qualidade do ensino, partem do princípio que docentes motivados e estimulados monetariamente são instigados a melhorar seu desempenho, resultando na melhoria da qualidade da educação. Nas palavras de Morduchowicz,

a justificativa do pagamento por mérito reside, em última instância, no raciocínio de que se os professores forem remunerados competitivamente em

função de seus respectivos desempenhos trabalharão mais, e os mais eficazes serão recompensados monetariamente (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 22).

A justificativa que tem servido para instrumentalizar a ação política na promoção de mecanismos de premiação de desempenhos parte do pressuposto de que se os professores recebem mais, produzem mais, e assim os alunos aprendem mais.

Sobre possíveis consequências da adoção desse sistema de bonificação, Sousa (2010, p. 57) alerta que “ao se estabelecer a premiação ou incentivo financeiro como mecanismo de gestão do sistema de ensino, fortalece-se a competição, minorando as possibilidades de cooperação e construção de identidade de rede entre as escolas”. MORDUCHOWICZ (2003) também aponta obstáculos da adoção de premiação ou incentivos aos docentes: dificuldade da medição; limitação dos recursos a repartir; sua utilização como represália e não como estímulo; o risco de uma carga de trabalho maior; qualidade maior não se deve a uma contribuição individual; alguns poucos professores são recompensados, mas o nível geral de ensino não se eleva.

Verifica-se pelas orientações contidas no referido módulo que as características de um bom professor estão diretamente relacionadas com o desempenho dos seus alunos nas avaliações. Assim sendo, o que define a aprendizagem do aluno é o seu desempenho nos testes, e os fatores necessários para que o professor consiga melhorar os resultados são: empenho individual, afetividade, carisma, motivação, confiança e dedicação. Os demais aspectos que envolvem a escola e as atividades docentes não são considerados como fatores que interferem na atuação do professor. Para a SEE/SP, basta o seu esforço pessoal.

No Módulo 2 são propostas duas questões para os cursistas que exemplificam bem como a SEE/SP concebe a atuação docente. Uma delas afirma que alunos de professores que têm pós-graduação, *lato* ou *stricto sensu*, “não apresentam, nas avaliações externas, desempenho significativamente melhor do que alunos de professores que têm apenas a graduação”. Apresentadas algumas alternativas, o professor é instado a escolher uma, sendo considerada correta a seguinte: “provavelmente, a pós-graduação não trabalha as dificuldades do professor na gestão da sala de aula”. Logo após, registra-se o seguinte comentário: “de um modo geral, é isso que pode estar por trás deste fato: a pós-graduação que o professor fez não tinha uma referência prática e não trabalhou as dificuldades específicas deste professor” (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010c; ACERVO PESSOAL DO PROFESSOR “Y”).

Outra questão propõe uma discussão sobre a formação do professor, afirmando que “não há diferença significativa no desempenho de alunos cujos professores fizeram curso específico de formação de professores (pedagogia ou licenciatura) e alunos cujos professores fizeram qualquer outro curso superior”. A resposta considerada correta é que “os cursos de formação de professores são dissociados da realidade da Escola Básica, portanto, têm o mesmo efeito que qualquer outro curso superior”. O comentário feito na sequência afirma ser essa a explicação que mais faz sentido, porque “estudos têm mostrado que quando o curso de formação de professores é feito com forte componente prático e focado num currículo específico, os alunos desses professores tendem a aprender mais” (ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010c; ACERVO PESSOAL DO PROFESSOR “Y”).

Essas discussões indicam claramente a visão da SEE/SP sobre a concepção de professor e a formação docente, ou seja, a de que qualquer pessoa que possua um curso superior pode ser professor, bastando para tanto ter em mãos um currículo específico e conhecer técnicas que lhe permitam gerir a sala de aula. Portanto, o caminho para se forjar um bom professor nessa rede de ensino parece ser a adoção de técnicas por meio da *governamentalização* (FOUCAULT, 1992, 2006).

Nestas duas questões a SEE considera que as evidências que explicariam a relação entre as características do professor e o desempenho do aluno seriam a falta de referência prática do professor e a dissociação entre os cursos de formação de professores e a realidade da escola básica, e que, portanto, ter formação específica para o exercício da docência não significa necessariamente ter melhor preparo que outro que tenha cursado qualquer outro curso superior. Essa concepção – de que qualquer um que possua curso superior pode ser professor – é uma falácia. Kuenzer (2000), em seus estudos, denuncia a desprofissionalização dos profissionais da educação, presente tanto nos textos legais quanto no discurso oficial, e alerta que, se o trabalho pedagógico não for definido como profissão, os cursos de formação de professores serão sempre insuficientes.

Tanto esses princípios da lógica da racionalidade técnica quanto a reestruturação da SEE/SP foram, de alguma forma, inspirados nas “dez opções políticas” propostas por Melo (1994).

As “dez opções políticas” defendidas por Melo (1994) são as seguintes: 1) Rever o padrão de financiamento e alocação de recursos; 2) Rever o planejamento para a

expansão e ocupação da rede física; 3) Qualificar a gestão escolar; 4) Estimular e criar modelos alternativos de formação de professores em nível de terceiro grau; 5) Capacitar docentes em serviço; 6) Levantar dificuldades e alternativas de solução para os baixos salários; 7) Optar por uma política do livro didático; 8) Qualificar a demanda; 9) Estabelecer diretrizes para articular a escola aos equipamentos de saúde, lazer e cultura; e 10) Estabelecer objetivos estratégicos para o instrumento de competitividade.

Dentre as “dez opções políticas”, destaca-se a de número 5 – “Capacitar docentes em serviço”, por estimular a criação de modelos alternativos de formação de professores. Mello (1994, p. 102) defende a proposta por considerar que “não se pode mais continuar mandando para a sala de aula professores que não dominam conteúdos que deverão ensinar e a metodologia e didática adequada a esses conteúdos”. Esse é, portanto, o argumento que justifica o estabelecimento de padrões básicos de qualidade para os cursos de formação de professores e a proposição de exame de requalificação como condição para que o professor exerça a profissão de docente.

Estas propostas de Mello (1994) parecem ter inspirado a criação da EFAP e os cursos de formação realizados por ela, de maneira particular o *Curso de Formação Específica*, porque representam a concretização das ações referentes às novas exigências feitas aos professores de acordo com a ideologia da década de 1990.

Verifica-se ainda que as recomendações feitas por Mello (1994) coadunam-se com as justificativas dadas pelos profissionais da EFAP para a realização do *Curso* em questão:

Há uma distância muito grande entre o que a universidade oferece e o que o professor precisa para a sala de aula. Então, precisa alinhar essa questão da oferta do conteúdo com a questão das metodologias e das práticas de ensino [...] Estamos trabalhando, não para esquecer o currículo, mas para fortalecer o professor em sua prática de sala de aula que é o grande problema hoje (PROFISSIONAL “C”).

Você tem lá (no curso) um aprofundamento de conteúdos, mas tem todo um encaminhamento para a prática [...] Então ele é um curso que quer conduzir o professor para uma prática efetiva [...] Os cursos de formação continuada historicamente foram voltados para a teoria, e conhecimento dado nem sempre é conhecimento aprendido [...] A gente tem professores bem formados que quando vão para a prática a gente percebe que o que emerge da sua prática normalmente não é aquilo que ele dá conta de proferir enquanto discurso (PROFISSIONAL “A”).

Os professores faziam os concursos públicos, mas eles chegavam e precisavam de uma formação, tanto de aprofundamento de conteúdo, como de metodologia para poderem desenvolver bem o trabalho na sala de aula (PROFISSIONAL “B”).

Para Maués (2003, p.107), a ênfase nessa formação prática, apoiada na pedagogia das competências, fortalece a concepção de formação docente balizada na bipolarização entre teoria e prática. De acordo com Shiroma (2004 apud SOUZA, 2009, p. 160), “esse quadro tem o propósito de instaurar, cada vez mais, uma repolitização dos sujeitos por meio da formação despolitizada, sem reflexão, sem domínio teórico sólido quanto aos fundamentos do trabalho e das relações sociais de produção”.

Como se procurou demonstrar, a padronização dos currículos e da formação docente e a instituição de mecanismos de avaliação e premiação favoreceram a emergência de novas estratégias de controle. A incorporação de modelo de organização de conteúdos nos currículos mínimos aparentemente é consequência do emprego de táticas de *governamentalização* das atividades formativas, produzidas *pelo Curso de Formação Específica*.

A pesquisa que suscita as discussões aqui apresentadas resulta no esforço de se evidenciar algumas estratégias de *governamentalização* das práticas adotadas no *Curso* objeto deste trabalho; dito de outra maneira, o estudo esteve calcado na compreensão de que uma parte significativa dos esforços de um governo está baseada no “esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas” (FIMYAR, 2009, p. 38).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender que papel os cursos de formação realizados como etapa de concursos de ingresso na docência desempenham no conjunto das políticas educacionais mais recentes.

Para tanto, optou-se por desenvolver uma pesquisa empírica enfocando o *Curso de Formação Específica* do Concurso Público para provimento de cargos de PEB II do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nos moldes de estudo de caso.

Para atingir tal propósito, aliado à pesquisa empírica, procedeu-se a um levantamento bibliográfico sobre concursos públicos de ingresso na carreira do magistério procurando identificar a ocorrência de processos de seleção que previssem cursos de preparação obrigatória como etapa de admissão dos candidatos aprovados para o exercício do magistério; buscou-se apresentar discussões relevantes sobre formação docente; realizou-se uma análise documental relativa ao *Curso de Formação Específica* do Concurso Público para PEB II do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a sistematização de informações sobre sua organização e material didático-pedagógico; e realizou-se entrevistas com profissionais da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo “Prof. Paulo Renato Costa Souza” (EFAP).

Por meio da presente tese buscou-se inicialmente evidenciar como as políticas educacionais federais, com o apoio e a intervenção das agências internacionais de financiamento (BIRD, UNESCO, UNICEF), induziram as reformas e políticas educacionais implementadas no Estado de São Paulo no período de 1995 a 2014.

A reforma do Estado, que se iniciou no final dos anos 1980 e se estendeu pela década de 1990, promoveu uma mudança no paradigma da gestão pública. A Nova Gestão Pública presidida pela lógica da gestão eficiente levou o Estado brasileiro a promover as chamadas reformas estruturais pautadas numa visão neoliberal de sociedade, de economia e de políticas “sociais”.

Atendendo às orientações de especialistas de organismos multilaterais, sobretudo do Banco Mundial, o governo do Estado de São Paulo adotou algumas medidas, dentre elas o investimento nos chamados insumos educacionais, promovendo reformas curriculares e introduzindo materiais apostilados para professores e alunos.

Outra medida, que figura dentre as mais importantes no bojo da racionalização econômica adotada pelos governos paulistas no período estudado, foi a política de bonificação. Instituída dentro do princípio da meritocracia, implicou ações de controle do processo de trabalho docente em todas as escolas da sua rede de ensino. A política de bônus-mérito consiste num mecanismo que obriga o professor a educar a partir das restritas noções de “habilidades” e “competências” – matrizes do currículo imposto pelo Estado de São Paulo para todas as escolas da sua rede. Tal ação, articulada com o conjunto de políticas educacionais elaboradas ao longo da reforma educacional neoliberal paulista, possibilita à SEE/SP intensificar o controle sobre os rumos do trabalho docente, configurando-se, portanto, como mais um instrumento para garantir o funcionamento das demais políticas educacionais do Estado.

A implementação de um sistema de avaliação com ênfase nos resultados e produtos, incidindo sobre os alunos e professores as maiores responsabilidades pelo sucesso ou fracasso educacional, foi outra política adotada. É a SEE/SP assimilando a cultura da avaliação orientada por resultados. Dessa forma, o currículo e a avaliação passam a nortear as políticas educacionais do Estado de São Paulo.

Outra ação indispensável à sustentação das iniciativas desenvolvidas pelos governos recentes é a reestruturação administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Os princípios definidos para nortear essa reestruturação foram: o foco no ensino, na informação, no fornecimento dos recursos, nos resultados, na articulação das ações e no monitoramento para se atingir as metas e resultados propostos.

Pautando-se no modelo de gestão de administração gerencial, com ênfase na gestão por processos, nas “entregas”, nos insumos e na cultura da avaliação, a SEE/SP implanta o modelo gerencial na política educacional paulista. O Programa São Paulo faz Escola é um dos seus expoentes, pois tem como foco a produtividade, mediante controle do processo por meio de seus resultados.

Conforme se vê, a instituição de sistemas de avaliação externa da aprendizagem dos alunos, a adoção de políticas meritocráticas e a criação de modelos alternativos para a *re-certificação* de professores atendem às orientações dos organismos internacionais.

O levantamento dos concursos públicos para ingresso na carreira docente não indicou que os processos seletivos deveriam ter uma fase preparatória de formação como mecanismo de entrada na carreira.

Os trabalhos de alguns autores-chave sobre formação docente resultaram em discussões que podem ser separadas em dois grupos.

O primeiro deles representado por estudos realizados por Gatti (2008, 2009, 2010, 2013, 2014); Gatti, Barretto (2009); Gatti et al. (2010); Gatti, Barretto e André, (2011) problematiza a validade do modelo tradicional/acadêmico de formação de professores e defende uma formação baseada na aproximação teórico-reflexiva com a prática docente. Em trabalho recente Gatti (2012) também critica a não efetividade das formas de avaliação das habilidades docentes adotadas nos concursos públicos.

O segundo grupo, constituído por trabalhos realizados por Kuenzer (1999, 2000, 2011); Freitas (2002, 2003, 2004, 2007); Scheibe (2004); Rodrigues; Kuenzer (2007) supera a visão de formação docente como processo predominantemente técnico, enfatizando a subordinação das políticas educacionais aos ditames das instituições multilaterais e apontando a necessidade de políticas de valorização do magistério como profissão.

Relativamente aos estudos sobre professores iniciantes, ainda que muitos apontem as dificuldades encontradas por eles e a inexistência de apoio às suas ações, alguns demonstram uma visão técnica da ação docente. O mesmo se dá quanto à compilação dos programas governamentais (federais e estaduais) de apoio a professores iniciantes. Esses trabalhos embasam a crítica de que o *Curso de Formação Específica* não pode ser considerado um processo de inserção profissional da forma como é preconizado pela SEE/SP e compreendido por Mirisola (2012), uma vez que, seu objetivo principal é ensinar o professor a trabalhar com o currículo oficial da SEE/SP, valendo-se, para tanto, das estratégias e metodologias propostas. Trata-se, por conseguinte, de uma ação prescritiva, que não prevê ações de acompanhamento e apoio decorrentes das complexas situações que se apresentam no cotidiano escolar. Em última análise, não possibilita nem estimula ações que favoreçam sua inserção e desenvolvimento profissional.

É nítido também que a implementação do currículo oficial, a criação da EFAP e a instituição de um processo formativo como mecanismo de ingresso na carreira docente estão ancoradas no *argumento da incompetência* do professor, tal como conceituado por SOUZA (2001, 2002, 2006, 2007).

Processos formativos de professores, como o *Curso de Formação Específica*, que tem a competência como eixo, encerram, de acordo com Oliveira (2014, p. 209), “certa dose de regulação, com sérias implicações para esses profissionais, uma vez que

esse modelo de formação de professor tende a conformar a identidade profissional dos docentes, o que pode, em alguns casos, trazer à baila o argumento da incompetência”.

Contudo, mesmo se constatando a racionalidade técnico-instrumental e o caráter de controle das políticas educacionais executadas pelo governo do Estado de São Paulo no período estudado, indícios observados na experiência profissional da autora indicam estratégias de resistência por parte de muitos professores, tais como: a recusa resultando na não utilização do material do Programa São Paulo faz Escola; as formas de apropriação dos docentes implicando em diversas formas de “uso” do material apostilado; a distância verificada entre os planos de ensino escritos baseados nas propostas curriculares oficiais e as ações pedagógicas desenvolvidas; a apropriação das avaliações para treinarem os alunos para fazerem as provas e para “regularizar” o fluxo com a finalidade de melhorar os resultados da escola; alteração na forma de aplicação dos testes, com a interferência do aplicador que passa a intervir no processo; a participação de docentes no concurso público unicamente com o objetivo de conseguir progressão na carreira funcional ou receber a bolsa de estudo mensal e não para ingressar na carreira.

Como em Foucault (1992), compreende-se que as resistências são intrínsecas às relações de poder e representam respostas às circunstâncias conflitivas; são modos de desestabilizar o contexto hegemônico.

As formas de resistências relatadas podem ser explicadas devido ao “não lugar” ocupado pelo professor nos processos de concepção das políticas educacionais. Os docentes são deixados no “lugar do morto”, conforme aponta Sarti (2012), tomando da expressão utilizada por Nóvoa (1991), ao se referir ao que ocorre no jogo de *bridge*, quando, mesmo estando presente no jogo, mostrando suas cartas, o professor fica impedido de interferir no desenrolar das ações.

Outro aspecto a ser considerado é que, ao instituir cursos ou programas de capacitação profissional como condição para o ingresso na carreira do magistério, o estado deslegitima a universidade como formadora de professores para atuarem na educação básica. Isso é questão de poder. Esse é um objeto de disputa pelo poder de certificar os professores. Há, portanto, nessa política um movimento de deslegitimar a formação do professor tal como realizada pelas universidades.

Em algumas profissões o diploma do curso de graduação não é suficiente para o exercício da profissão; todavia, é o grupo profissional, como ocorre, por exemplo, com a Ordem dos Advogados do Brasil que, por meio de exames específicos, regulamenta o

exercício profissional, não o empregador. No caso da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, é o Estado que tem assumido esse papel, e isso revela que, além da oposição entre SEE/SP e as instituições formadoras, existe outra oposição importante a ser considerada acerca sobre quem tem o poder de controlar o ingresso na carreira docente: trata-se da oposição SEE/SP *versus* grupo profissional docente. O grupo do magistério não é levado em conta nas decisões sobre o ingresso na carreira docente, logo, não tem poder. A questão que se coloca, portanto, diz respeito ao lugar que o grupo do magistério ocupa no debate sobre essa política, sobre o que está em jogo. Esse grupo profissional ocupa o lugar do grupo que não tem poder. Ele não está na “mesa de negociação”.

Trabalho recente de Zeichner (2013) assinala a existência de grupos que discutem a formação docente nos Estados Unidos. Um desses grupos propõe a desregulamentação da formação inicial docente. A análise que resultou nesta pesquisa permite pensar que a SEE/SP, ao criar uma escola que é baseada em educação compensatória, está deslegitimando a formação inicial de professores.

As análises desenvolvidas neste trabalho permitem pensar que a política de formação implementada pela SEE/SP é uma tentativa de regular e controlar o trabalho docente por meio de uma operação que busca reestruturar a prática do professor. O discurso da instância proponente é o de que a preparação promovida pelo *Curso de Formação Específica* redefine o papel docente. Para tanto, convoca “o novo professor como o profissional da aprendizagem e não mais do ensino”, por meio do currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010).

Pode-se afirmar também que essa experiência de formação compensatória, por si só, não tem a devida potência para promover o desenvolvimento profissional, nem reverter as fragilidades formativas iniciais dos professores, pois apesar de o discurso apregoar tratar-se de uma ampla formação, o que se verifica é uma tentativa de intervenção e padronização da conduta docente em nome da eficiência, da eficácia e da qualidade aferida em números por meio dos instrumentos de avaliação adotados.

Nas etapas finais da análise e redação, o conceito da *governamentalidade* (FOUCAULT, 1992, 2006) apresentou-se como fértil para iluminar a pesquisa, sendo incorporado como parte do referencial teórico que as subsidia.

A noção de *governamentalidade*, tal como formulada por Michel Foucault, supõe a construção de sujeitos pelas sociedades modernas, bem como de meios de controle sobre os indivíduos e suas práticas. A *governamentalidade* implica, assim, o

desenvolvimento da capacidade de governo. Por governo, de acordo com Marshall, (2011), Foucault quer dizer

a “conduta da conduta” ou uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou a afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades das pessoas de maneira que elas possam ou devam ser *sujeitos*. Essa atividade diz respeito às relações privadas entre o eu e o eu, ou as relações privadas interpessoais com mentores profissionais, ou a relações com instituições e comunidade, ou com o exercício da soberania política. A arte do governo consistirá em fornecer uma forma de governo para cada um e para todos, mas uma forma que deve *individualizar e normalizar* (MARSHALL, 2011, p, 28 e 29, grifo do autor).

A construção de identidades ou de sujeitos são os efeitos daquilo que Foucault chama de poder/saber, na medida em que resultam de um “conjunto de ‘verdades’ que ao serem apreendidas, memorizadas e progressivamente postas em prática, constroem um sujeito com um certo modo de ser e uma certa maneira visível de agir” (MARSHALL, 2011, p. 28).

Esse sujeito vai potencializar o Estado, dotando-o da capacidade de governo. As funções de governo do Estado moderno abrangem todas as relações que permeiam a vida social, daí a necessidade de uma determinada forma de racionalidade do Estado, que implica “um certo conhecimento concreto, preciso e específico” sobre os indivíduos que o compõem (MARSHALL, 2011, P. 30).

[...] o conhecimento político e a utilização dos indivíduos torna-se criticamente importante para preservar, senão para reforçar o Estado. Deverá estar incluído nesse conhecimento político, se é que os indivíduos devam ser utilizados para reforçar o Estado, o conhecimento dos indivíduos, de suas inclinações, habilidades e capacidades para serem utilizados (MARSHALL, 2011, p. 30).

Essa racionalidade política envolve, de acordo com Marshall (2011, p. 30 e 31), “intervenções na vida dos indivíduos, através de observação, vigilância, exames, classificação e normalização”.

Nesse conjunto de políticas, a avaliação se torna elemento crucial no que se refere à vigilância e ao controle. O controle ocorre especialmente sobre a ação do currículo, ao colocar conteúdos do seu campo em funcionamento e ao movimentar a avaliação destes conteúdos.

Segundo Silveira (2005, p. 93), “Foucault reforça a análise de que um dos principais aspectos das sociedades modernas é a existência de técnicas de poder que observam, monitoram, moldam e controlam o comportamento das pessoas”. Essas estratégias se dão por meio de dispositivos de controle. A adoção de currículo oficial e o

controle por meio de avaliações externas constituem formas de regulação. Tais medidas acabam contribuindo para controlar o saber e o fazer docente, cooperando para determinar aquilo que deve e pode ser feito no processo de trabalho.

A máquina burocrática escolar controla o trabalho docente, mas é o autogoverno que prepondera no trabalho do professor. Os processos formativos, as políticas educacionais que atrelam progressão na carreira docente a resultados de avaliações externas e mérito, tudo isso reafirma o dever do papel social desempenhado pelo professor graças à *governamentalidade* exercida exteriormente e interiorizada pelo docente.

Compreender o *Curso de Formação Específica* como um instrumento de regulação que procurou promover a construção de determinado tipo de professor possibilitou o deslocamento de algumas análises para a análise de uma vontade de governo que reside na produção homogeneizadora do profissional da educação e de suas práticas.

Ao instituírem processos seletivos contendo cursos ou programas de formação para ingresso de professores, as instâncias governamentais querem garantir que os docentes, ao serem absorvidos por suas redes de ensino, sejam capazes de executar as tarefas e programas da maneira como foram por aquelas definidos.

Alguns governos estaduais colocam o problema estrutural da educação nos “ombros dos professores” e adotam políticas e práticas escolares com a finalidade de discipliná-los; porém, essa disciplina é exercida para que o próprio professor possa se policiar. A adoção de estratégias e mecanismos que modulam os docentes a partir de si mesmos constitui a *governamentalidade* exigida na educação.

Em tudo, portanto, parece evidente que, em torno da ideia de formação docente, especificamente no caso do *Curso de Formação Específica*, verifica-se o estabelecimento de um conjunto de mecanismos e dinâmicas voltadas para a construção de um determinado tipo de professor. Trata-se, por conseguinte, de uma proposta que vislumbra um sujeito a ser formado e regulado. Percebe-se, assim, que a concepção de professor que a SEE/SP tem ao propor esse tipo de preparação como condição para o ingresso na carreira docente aparenta ser a do “professor mínimo”, conforme conceituado por Bocchetti (2008).

As características do *Curso de Formação Específica*, objeto deste estudo, autorizam considerá-lo uma espécie de *formação tamanho único*⁴⁴, por ter como base um currículo único para todas as escolas, independentemente da sua realidade e proposta pedagógica; por desconsiderar a experiência profissional do docente; por apoiar-se em apostilas e padronizar práticas pedagógicas para professor e aluno; por utilizar-se de sistemas de exames padronizados baseados nesse referencial pré-determinado; por pautar-se em sistemas de avaliação externa e retirar do professor o controle e o planejamento sobre seu próprio trabalho. Dito de outro modo, por representar a padronização do trabalho docente via “tecnocracia” do ensino.

As análises feitas indicam haver ambiguidade entre o professor pressuposto – aquele cuja formação é insuficiente, que precisa do passo-a-passo para executar suas funções – e aquele que a SEE/SP pretende preparar para atuar em seus quadros. O que as políticas educacionais desenvolvem são mecanismos que visam a capacitar o docente para executar em sala de aula aquilo que foi definido pelo órgão central como o que deve ser ensinado aos seus alunos. O *Curso* aqui focado, aliado à implementação do currículo oficial, é a estratégia, por excelência, para a consecução deste objetivo. Outro mecanismo diz respeito ao atrelamento da carreira docente ao mérito e ao desenvolvimento profissional. Para tanto, essa instância pública institui modelos de avaliação, redesenha o estágio probatório a fim de incorporar elementos não só de formação como de acompanhamento profissional, e aposta na atração e permanência de “talentos” para atuarem em sua rede de ensino.

O conjunto de tais ações retira a autonomia do professor, fragilizando-o como profissional de educação. Ao implementar o que se convencionou chamar de “tecnocracia” do ensino, ou seja, a compreensão de que é possível deslocar a prática educativa do “pensar” sobre essa prática, o professor passa a ser um “técnico”, mero “executor” de aulas, pois a ele basta “ensinar” conteúdos. Como consequência, é minada sua condição de sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

Esta visão tecnicista e conteudista do trabalho docente reforça o papel que vem sendo destinado ao professor pelas políticas educacionais da SEE/SP, que, “ao priorizarem o caráter meramente executor da escola, limitam os professores e agentes operativos, desprezando-se sua capacidade crítica, reflexiva e criativa” (CNTE, 2001).

⁴⁴ Tal rotulação foi inspirada no trabalho de Mendes (2011), que em seus estudos nomeou a chamada “sala de recurso multifuncional”, destinada a alunos com necessidades educacionais especiais, como uma espécie de “serviço tamanho único” por representar uma simplificação dos serviços de apoio, no que se refere à efetividade do atendimento às diversas necessidades do alunado.

As justificativas apresentadas pelos representantes da SEE/SP para a implementação de um curso como condição de entrada na carreira docente; os documentos publicados pela SEE/SP e as políticas que a ele se articulam evidenciam mecanismos e estratégias pelos quais o Estado procura produzir um professor específico, capaz de desenvolver em sala de aula o currículo oficial, priorizando a prática, com vistas à consecução de resultados esperados.

Os mecanismos de acompanhamento, monitoramento e avaliação adotados pelo governo em questão são ferramentas utilizadas na tentativa de controlar as atividades docentes para a consecução dos objetivos definidos em sua política educacional.

Foram, portanto, os instrumentos utilizados e a dinâmica de monitoramento e avaliação empregados que buscaram fazer com que o *Curso de Formação Específica* se tornasse uma formação normalizante e padronizada dos professores ingressantes no magistério da rede de ensino paulista.

Calcado na premissa de que a formação docente é excessivamente teórica, dissociada da realidade escolar, o governo do Estado de São Paulo instituiu um programa de homogeneização e controle docente supostamente enfatizando a “prática”, baseado no desenvolvimento em competências, padronização, avaliação e bonificação. Tais medidas acabam resultando no aprofundamento da racionalidade técnico-instrumental e na culpabilização dos professores por uma escola cada vez carente de sentidos àqueles para as quais foi criada e que a frequentam: os estudantes, seus familiares e os trabalhadores da educação.

Esse estudo procurou demonstrar que o processo de formação docente, instituído como etapa obrigatória de ingresso na carreira docente, é mais uma ação que se articula a outras políticas definidas pela SEE/SP com a finalidade de assegurar o desenvolvimento do currículo único em todas as escolas da sua rede de ensino. Trata-se, portanto, de um processo de requalificação dos professores para atuarem na rede de escolas da SEE/SP e consolidar as políticas educacionais que tem na avaliação e na premiação a sua centralidade.

Diante do exposto, pode-se concluir que a forma como o *Curso de Formação Específica* do Concurso Público para provimento de cargos de PEB II do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo está organizado e foi desenvolvido, não supera os problemas apontados pelos pesquisadores nos diversos estudos aqui apresentados. O objetivo maior desta política, ao que tudo indica, é o alinhamento, o treinamento dos profissionais para a execução das políticas educacionais

definidas pelo Estado de São Paulo, particularmente a implementação do currículo oficial nas escolas da rede de ensino paulista. Em tudo, portanto, parece que com essa ação, o governo do Estado de São Paulo busca a desconstrução da ideia de formação para dar lugar a uma perspectiva tecnicista de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Notas de Literatura I**. Tradução e apresentação de Jorge M. B. Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003. (Coleção Espírito Crítico).

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

ANDRÉ, M. E. D. Estudo de caso: seu potencial na educação. In: **Caderno de Pesquisa**, v. 49, 51-54, maio 1984.

_____. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre: PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010.

_____. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013. Editora UFPR.

_____. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. In: **III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docência**. Santiago de Chile, 2012. Disponível em em:<<http://formadores.ning.com/events/iii-congreso-sobre-profesorado>>. Acesso em 3 mar. 2012.

ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. **Formação do Educador**, v. 1, São Paulo, Ed. UNESP, 2003.

AZANHA, J. M. P. Comentários sobre a Formação de Professores em São Paulo. In: SERBINO, R. V. et al. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1996. p. 45-54.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias para la educación**. Washington, DC: World Bank, 1995.

BARBOSA, M. V. **Relações étnico-raciais e progressão continuada na escola: o difícil diálogo com a inclusão.** (Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista – UNESP), Marília: 2010. Disponível em: < http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciasSociais/Dissertacoes/barbosa_mv_do_mar.pdf. Acesso em 12 abr. 2015.

BARROSO, J. O. Estado. A Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – out. 2005.

BASÍLIO, J. R. **Contrato de Trabalho de Professores e a Construção da Condição Docente na Escola Pública Paulista (1974-2009).** (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP), Campinas: 2010.

BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério brasileiro.** 2008. (Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo), São Paulo: 2008.

_____. Cursos e programas especiais no mercado da formação docente. In: SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. (Orgs.). **Mercado da formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

BOCCHETTI, A. **Por um professor mínimo: A produção “a distância” do sujeito docente.** (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- USP), São Paulo: 2008.

BORGES, J. **O debate internacional sobre competências: explorando novas possibilidades educativas.** (Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da USP), São Paulo: 2010.

BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a visão neoliberal.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Contrafogos 2: por um movimento social europeu.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRAGA, M.M. A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987. **Ciência & Cultura**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 16-27, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 40, de 3 de abril de 2013.** Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria40-3abr13-RegulamentoProdocencia.pdf>>. Acesso em 29 mar. 2015.

_____. **Projeto de Lei do Senado Federal nº. 284/2012.** Disponível em: < <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112691&tp=1> >. Acesso em 29 mar. 2015.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em 29 mar. 2015.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 5 maio 2009.

_____. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em 5 maio 2009.

_____. **Resolução CNE/CP nº. 01/2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 5 maio 2009.

_____. Parecer CNE/CP nº. 09/2001. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 5 mai 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares para a Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Educação Nacional**. Brasília: Senado, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. In: BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC/SEF, 1993.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelamos pesquisas do período 1992 - 1998. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, Rio de Janeiro set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a08.pdf>. Acesso em 5 jan. 2012.

BROUCO, G. A. **As diferentes tendências pedagógicas da Educação Física escolar e os concursos para professores da rede pública estadual de ensino nas regiões sul e sudeste do Brasil**. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Rio Claro), São Paulo: 2006.

CANDAU, V. M. (Coord.) **Novos Rumos da Licenciatura**. Brasília, INEP; PUC/RJ, 1987.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

CARMAGNANI, A. M. G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 1999.

CAROSI, M. **“O Bom Professor Deve”**: os discursos dos concursos públicos para professores e professoras da Educação Básica. (Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Porto Alegre: 2009.

CATANZARO, F. O. **O Programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo), São Paulo: 2012. Disponível em:< <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062012-132511/pt-br.php>>. Acesso em 14 ago. 2014.

CEARÁ. (Estado). Secretaria da Educação e Secretária do Planejamento e Gestão do Estado do Ceará. Concurso Público para Provimento no Cargo de Professor Pleno I - Edital Nº 003 - SEDUC/CE, de 21 de agosto de 2009. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, de 28 de outubro de 2009, Caderno 1.

_____. (Estado). **Edital nº 007/2013 – SEDUC/CE, de 6 de junho de 2013**. Concurso público para provimento de vagas no cargo de Professor Classe Pleno I. Disponível em:< http://www.cespe.unb.br/Concursos/SEDUC_CE_13/arquivos/EDITAL_N007.2013_VE_RS__O_DOE_DE_07.06.2013.PDF>. Acesso em 14 ago 2014.

CEPAL; UNESCO. **Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad**. Santiago: [s.n.] 1992.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO - CNTE. **Retratos da Escola**, 2, 2001. Disponível em:< <http://www.cnte.org.br/>>. Acesso em 23 jan. 2014.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Observatório da educação**. Brasília, 2014. Disponível em:< <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>. Acesso em 29 abr. 2015.

CORRÊA, V. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

COSTA, J. C. da. **Dos concursos públicos e da política de recrutamento de professores do ensino fundamental I, no Município de São Paulo.** (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), São Paulo: 1999.

COSTA, E. S.; FARIAS, E. F. G. Formação de professores profissionais perspectivas e vicissitudes da formação em serviço. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 93, fev. 2009. Disponível em:< http://www.espacoacademico.com.br/093/93costa_farias.htm>. Acesso em 20 abr. 2015.

CURY, C. R. J. Potencialidades e limitações da certificação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 117-134, jan./jun. 2009. Disponível em:< <http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 20 abr. 2015.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M., M. R.; ALMEIDA, P. C. A. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

DELANNOY, F.; SEDLACEK, G. **Brazil. Teachers development and incentives: a strategic framework.** World Bank. Human Development Department. Report n. 20408-BR. May 2000.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo/Brasília: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2002.

DESCARDECI, M. A. A. de S. **O concurso público: um evento de letramento em exame.** (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas), Campinas: 1992. Disponível em:< <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000050769&fd=y>>. Acesso em 5 jan. 2012.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400004&lng=pt&nrm=iso&tIng=pt>. Acesso em 5 jan. 2012.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>>. Acesso em 29 set 2014.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Edital nº 54/2012 – SEDU, de 11 de setembro de 2012.** Secretaria de Estado da Educação (SEDU) Concurso público para provimento de vagas no cargo de professor MPB– Ensino fundamental e Médio. Disponível em:< http://www.cespe.unb.br/concursos/sedu_es_12_professor/arquivos/ED__54_2012_SEDU__ES_PROFESSOR_ABT.PDF>. Acesso em 14 ago. 2014.

_____. **Edital nº 14/2010 – SEDU**, de 10 de fevereiro de 2010. Governo do Estado do Espírito Santo - Secretaria de estado da educação (SEDU) Concurso Público para Provimento de vagas no cargo de Professor b – Ensino Fundamental e Médio e Professor P – Pedagogo.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, 2007, v. 33, p. 531-541, 2007.

FERREIRA, M. P. **Concursos, ingresso e profissão docente**: um estudo de caso dos professores de história (São Paulo, 2003-2005). (Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP), São Paulo: 2006.

FIAMENGUI G. **Impactos do Projeto São Paulo Faz Escola no trabalho do Professor**. Santos, SP - 2008. (Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Santos). Santos: 2009. Disponível em: http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=209. Acessado em 3 mar. 2012.

FIMYAR, O. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, maio/ago. 2009.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).

_____. **Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Coleção Ditos & Escritos IV).

_____. A governamentalidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FREITAS, L. C. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 3 mar. 2012.

_____. FREITAS, H. C. L. de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. (Org.) BARBOSA, R. L. L. São Paulo: Editora UNESP, 2004. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=HaRsAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA89&dq=helena+costa+lopes+de+freitas&ots=GE8clazijE&sig=5MGXKyzsIusfJHIJYvL93XI8UjE#v=onepage&q=helena%20costa%20lopes%20de%20freitas&f=false>>. Acesso em 14 ago. 2014.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 3 mar. 2012.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 2, n. 80, 2002. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em 3 mar. 2012.

_____. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

FRIGOTTO, G.. Prefácio. In: RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. O Enfoque da dialética materialista histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, I (Org.). **Metodologia da Pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRÖHLICH, R. **Governamentalidade e estatística na formação docente**: implicações sobre a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente. In: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. São Paulo: Autêntica, v. 4, n 6, jan./jul, 2012.

GATTI, B. A. **A formação inicial de professores para a educação básica**: as licenciaturas. Revista USP, n. 100, dez./jan./fev., 2013-2014.

_____. Educação, Escola e Formação de Professores: políticas e impasses. **Educação em Revista**, Curitiba, n°. 50, dez 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 jun. 2014.

_____. O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. In: **III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docência**. Santiago de Chile, 2012.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, out./dez. 2010.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, vol. 1, n. 1, maio/2009.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. e ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R.; GIMENES, N. A. S.; TARTUCE, G. L. B. P. e UNBEHAUM, S. G. Formação de professores para o Ensino Fundamental: as instituições formadoras e seu currículo. In: **Estudos & Pesquisas** Educacionais, n. 1, maio 2010 – Fundação Victor Civita – São Paulo

GENTILI, P; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIGLIO, C. M. B. Residência Pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial continuada de professores. In: DALBEN, A. I. L. F. (Org.). **Convergências e tendências no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, L. R. **Políticas de seleção de professores: estudo sobre os concursos públicos para provimento de cargo de Professor I da Rede Estadual de Ensino Paulista na década de 80**. (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica), São Paulo: 1998.

GOODSON, I. The future of social democracy and developing a new politics of education. Conferência de abertura proferida no **IV Seminário Internacional: escolar, desigualdades e diversidades**. São Paulo: 2011.

GRENDL, M. T. **Recrutamento e seleção de professores de filosofia para o ensino médio: a prova de conhecimentos específicos do concurso público de provas e títulos realizado no Estado do Paraná, em 1991**. (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica- PUC/SP), São Paulo: 2000.

HELOANI, R. **Gestão e Organização no Capitalismo Globalizado: História da Manipulação Psicológica no Mundo do Trabalho**. Editora Atlas S. A.: São Paulo, 2003.

HIDAKA, R. K. **As políticas neoliberais dos governos Covas e Alckmin (1995-2006) e o movimento sindical dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo**. (Dissertação de Mestrado, UNESP/Marília), São Paulo: 2012.

JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO. **Sistema de ciclos oculta distorções do ensino**. (Jornalista Marta Avancini) São Paulo: 1 de outubro de 2010. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20001001-39065-nac-0011-ger-a10-not/busca/sistema>>. Acesso em 10 dez. 2011.

_____. **Paulo Renato rebate críticas a sistema de ciclos no ensino**. (Jornalista Renata Cafardo). São Paulo, 29 de setembro de 2000. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20000929-39063-nac-0012-ger-a12-not>>. Acesso em 10 dez. 2011.

_____. **Haddad e Paulo Renato debatem nova formação de docente**. São Paulo: 2009. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,haddad-e-paulo-renato-debatem-nova-formacao-de-docente,384668,0.htm>>. Acesso em 15 ago. 2010.

KRAMER, S. Linguagem e história: o papel das narrativas e da escrita na constituição de sujeitos sociais. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

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

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, jul/set. 2011. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>>. Acesso em 21 abr. 2015.

_____. A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais. **Educação**, USFM, v. 25, n. 1, jan./jun. 2000.

_____.As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade**, Ano XX, n. 68, Dez., 1999.

LAWN, M. Os Professores e a Fabricação de Identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, Jul./dez. 2001. Disponível em:< <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>>. Acesso em 23 fev. 2012.

LETA, M. M. **O garimpo da escrita: conhecimentos pedagógicos num concurso público para o magistério do município do Rio de Janeiro**. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ), Rio de Janeiro: 1995.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, Inep, v. 91, n. 229, 2010.

LIMA, S. F. A; URT, S. da C. **Ênfase e lacunas na formação docente inicial em uma perspectiva histórico-cultural**. Mato Grosso do Sul. Disponível em:<<http://www.geppe.ufms/sonia-filiu.pdf>>. Acesso em 20 set. 2009.

LOUREIRO, B. R. C. **Reforma educacional neoliberal: uma análise política da concessão de bônus-mérito do Governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede estadual paulista**. (Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista – UNESP). Marília, 2011. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/89842/loureiro_brc_me_mar.pdf?sequence=1. Acesso em 13 abr. 2015.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

LYRA, Z. A. **A gestão e o gestor da educação do Estado de São Paulo: um estudo de caso sobre a conformação após 1995**. (Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP), Campinas: 2003. Disponível em:< <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000311567&fd=y>>. Acesso em 21 maio 2015.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, Editora UFPR, 2006.

MANZANO, C. S. Formação de professores na revista brasileira de educação (1995 – 2005): uma breve análise. **31ª. Reunião Anual da Anped**. Caxambu: 2008.

MARCONDES, M. I.; MORAES, C. L. Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/marcondes-moraes.pdf>>. Acesso em 31 maio 2015.

MARIN, A. J. O trabalho docente: uma “caixa-preta” para os professores. In: DALBEN, A. I. M. F.; PEREIRA, J. E. D.; LEAL, L. F. V.; SANTOS, L. L. C. P. (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Coleção didática Prática de Ensino).

_____. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALLI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. G. N. Formação de Professores: tendências atuais. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996.

_____. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos Cedex**, 36, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1995.

MARQUES, M.O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. **Em Aberto**, Brasília, DF, n. 54, 1992.

MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. (Org.) SILVA, T. T. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. (Ciências Sociais da Educação).

MÁSCULO, J. C. **Concursos de professores de História da rede pública frente às práticas e ao conhecimento histórico (São Paulo: 1970-1998)**. (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo – USP), São Paulo: 2002.

MAUÉS, O. C. O trabalho docente no contexto das reformas. **31ª. Reunião Anual da Anped**. Caxambu: 2005.

_____. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MAZZEU, L. T. B. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. **32ª Reunião da Anped**. Caxambu: 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2013.

_____. **Formação continuada de professores:** uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista- UNESP), Araraquara, 2007.

MELO, M. T. L. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dez., 1999.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade:** desafios educacionais do terceiro milênio. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Social democracia e educação:** teses para discussão. 2 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

MENDES, E. G. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial:** formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CSV/FACITEC, p. 131-146, 2011. v. 2.

MIRISOLA, C. D. **Inserção profissional docente no Estado de São Paulo:** a escola de formação e o Curso para Professores Ingressantes da SEE/SP. (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP), São Paulo: 2012.

MORAES, M. C. M. (org.) Recuo da Teoria. In: **Iluminismo às avessas:** produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MORDUCHOWICZ, A. Carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes. **Documentos PREAL – Programa de Reforma na América Latina e Caribe**, Washington, DC, n. 23, jun. 2003. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/carreras_incentivos_estructuras_salariales_docentes_morduchowicz_portugues.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2012.

NEPOMUCENO, M. D. B.; MASCIA, M. A. A. Escola e governamentalidade: a invenção dos corpos na educação infantil. **Atos de Pesquisa em Educação**. v. 5, nº 2, p. 152-166, maio/ago. 2010.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA A. **A formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, nº. 1, p. 11-20, jan/jun 1999.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (Org). **Profissão professor.** Porto: Porto Ed., 1991.

OLIVEIRA, A. S. A competência como o eixo da educação básica, da formação docente e do mundo do trabalho na sociedade do conhecimento: algumas reflexões. In: SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. (Orgs.). **Mercado da formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014, p. 191-213.

O'REILLY, M. C. R. DE B.; MURANAKA, M. A. S. O contexto das políticas de formação de professores implantadas no Brasil a partir da década de 1990. In: **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, 2007, Vitória. VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2007.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Vol. 26, n. 3, Belo Horizonte, 2010, p. 39-56. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 set. 2014.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2. Edição, São Paulo: Casa do Psicólogo. 1999.

PEREIRA, L. **O magistério primário na sociedade de classes: contribuição ao estudo sociológico de uma ocupação na cidade de São Paulo** (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo), São Paulo: 1961.

PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. **Idéias**, São Paulo, n. 30, p. 205-248, 1998.

PINHO, J. A.G.; SACRAMENTO, A. R. S. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**. vol.43, nº. 6, Rio de Janeiro: Nov./Dez. 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122009000600006>. Acesso em 11 abr 2015.

REALI, A. M. M. R. ; TANCREDI, R. M. S. P ; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria nline: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n.1, p. 77-95, jan./abr. 2008.

REIS, R. R. dos. **O professor do Ensino Médio Público Estadual de Santos (SP), sua formação e seleção**. (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP), São Paulo, 2006.

REVISTA VEJA. Premiar o mérito, v. 2047, de 13 de fevereiro de 2008. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/130208/entrevista.shtml>> Acesso em 2 ago. 2010.

_____. **Contra o Corporativismo**. (Jornalista Weinberg, M.) v. 2136, São Paulo: 2009.

RIBEIRO, M. P. C. **Um estudo dos resultados do concurso de ingresso ao magistério público municipal de 1º. Grau – 5ª. à 8ª. séries**. (Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), Rio de Janeiro: 1981.

RIBEIRO, J. Q.; PEREIRA, J. S. de C.; BREJON, M. **Concurso de ingresso no magistério secundário e normal**: resultados de uma pesquisa. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1955.

RIO DE JANEIRO. (Estado). Secretaria de Estado de Educação Departamento Geral de Ações Socioeducativas – Novo DEGASE. **Edital de 13 de outubro de 2011**. Disponível em:< http://www.degase.rj.gov.br/processo_seletivo/EDITAL_DEGASE_2012.pdf>. Acesso em 22 fev. 2012.

RODRIGUES, M. de F.; KUENZER, A. Z. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar do Professor**, 2007, P. 35-62. Disponível em:< <http://www.eventos.uepg.br/ojs2/index.php/olhardeprofessor/article/view/1474/1119>>. Acesso em 20 ago. 2014.

RUSSO, M.; CARVALHO, C. Reforma e Políticas de Educação do Governo do Estado de São Paulo (2007-2011). **III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**. Zaragoza, Espanha: 2012. Disponível em:< http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MiguelRusso_res_int_GT7.pdf>. Acesso em 23 jan. 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: reflexões sobre a prática. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SANFELICE, J. L. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances**: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 1, jan./dez. 2010.

SANTOS, L. F. dos. **O concurso público no processo de profissionalização docente**: análise dos concursos realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo (2004 e 2007) e perfil dos professores de História aprovados. (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo: 2009.

SANTOS, E. S. **A situação funcional dos professores da rede estadual paulista**: problemas de seleção e admissão e dos concursos públicos (1976-2010). (Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), São Paulo: 2012.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação DE São Paulo. **A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno. São Paulo: SE, 2013. Disponível em:< <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/572.pdf>>. Acesso em 4 fev. 2014.

_____. (Estado). **Instruções Especiais SE nº. 02/2013**. Diário Oficial do Estado de São Paulo – Poder Executivo, Seção I, São Paulo: quinta-feira, 26 de setembro de 2013. Disponível em:< http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2013/executivo%2520secao%2520i/setembro/26/pag_0209_EMEGJ5HMUMKACeDGFMSBHA92329.pdf&pagina=209&data=26/09/2013&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100209>. Acesso em 4 fev 2014.

_____. (Estado). **Projeto de Lei Complementar nº 15, de 2013**. Mensagem A - nº 096/2013, do Senhor Governador do Estado de São Paulo. Anteprojeto de lei

complementar que dispõe sobre os concursos públicos regionalizados para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1134851>>. Acesso em 4 fev 2013.

_____. (Estado). **Decreto nº 59.150, de 3 de maio de 2013**. Dispõe sobre o Programa Residência Educacional, instituído pelo Decreto nº 57.978, de 18 de abril de 2012. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59150-03.05.2013.html>>. Acesso em 14 fev 2014.

_____. (Estado). **Lei complementar nº 1.207, de 5 de julho de 2013**. Dispõe sobre os Concursos Públicos Regionalizados para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2013/lei.complementar-1207-05.07.2013.html>>. Acesso em 4 fev 2014.

_____. (Estado). **Decreto nº 57.978, de 18 de abril de 2012**. Institui o Programa Residência Educacional, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo, 2012.

_____. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Regulamento do Programa Currículo e Prática Docente**. 2011. Disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/LinkClick.aspx?fileticket=tS2vnrnc7d4%3d&tAbid=2180&language=pt-BR> Acesso em 27 jun. 2011.

_____. (Estado). **Governo e sociedade firmam compromisso de São Paulo pela Educação**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/compromisso-pela-educacao-reune-autoridades-e-sociedade-em-evento>>. Acesso em 10 dez 2011.

_____. (estado). **Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>>. Acesso em 10 dez 2011.

_____. (Estado). **Resolução se nº 59, de 30 de agosto de 2011**. Institui o Comitê Executivo para conduzir e coordenar a implantação da nova estrutura organizacional da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/572.pdf>>. Acesso em 10 dez 2011.

_____. (Estado). **Resolução se 69, de 14 de outubro de 2011**. Institui o Grupo de Apoio às Diretorias de Ensino – GADE, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/572.pdf>>. Acesso em 10 dez 2011.

_____. (Estado). Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”. **As Políticas educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo**, 2010a.

_____. (Estado). **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”**. A aprendizagem de seus alunos e a forma como eles se relacionam com o conhecimento, 2010b.

_____. (Estado). **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”**. Ementas curriculares do curso de formação para professores do concurso PEB II, 2010c.

_____. (Estado). **Decreto nº. 55.717, de 19 de abril de 2010**. Organiza a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá providências correlatas. Governo do Estado de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em:<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2010/decreto-55717-19.04.2010.html>>. Acesso em 10 dez 2011.

_____. (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Recursos Humanos. São Paulo: **Diário Oficial do Estado**, 2 ago 2010.

_____. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Rede do Saber**. <disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Quemsomos/tabid/176/language/pt-BR/Default.aspx>>. Acesso em: 26 jul. 2010.

_____. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Escola de Formação de Professores**. Disponível em: <<http://escoladeformacao.educacao.sp.gov.br/>> Acesso em: 9 ago. 2010.

_____. (Estado). **Decreto nº. 56.002, de 12 de julho de 2010**. Regulamenta o § 2º do artigo 7º da Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009, que institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, cria cargos de docente que especifica e dá outras providências correlatas. São Paulo, 2010.

_____. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Governo lança Programa de Especialização a educadores da rede estadual**. Disponível em:<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2010/2010_29_03_a.asp> Acesso em: 15 ago. 2010.

_____. (Estado). **Manual do Cursista. Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo**. Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, 2010.

_____. (Estado). **Departamento de Recursos Humanos**. Edital de convocação e regulamento do curso de formação específica – terceira etapa do concurso de PEB II. Diário Oficial do Estado, 3 de agosto de 2010. Disponível em:<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2010/executivo%2520secao%2520i/agosto/03/pag_0198_E83UVV8DF995Ne00QGJLN97EK4O.pdf&pagina=198&data=03/08/2010&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100198>. Acesso em 10 dez. 2011.

_____. (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SE 70, de 26/10/2010**. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2010. Disponível em:<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%20N%C2%BA%2070_10.HTM>. Acesso em 10 dez. 2011.

_____. (Estado). **Projeto de Lei Complementar nº. 20, de 2009**. Mensagem nº. 37, de 2009 do Sr. Governador do Estado. Disponível em:<<http://www.al.sp.gov.br/portal/site/Internet/IntegraDDILEI?vnextoid=2ddd0b9198067110VgnVCM100000590014acRCRD&tipoNorma=2>>. Acesso em 10 jul 2010.

_____. (Estado). **Decreto nº 54.556, de 16 de julho de 2009**. Estabelece periodicidade para a realização de concursos públicos de provas e títulos para provimento do cargo de Professor Educação Básica II na rede estadual de ensino. Disponível em:<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54556-16.07.2009.html>>. Acesso em 10 jul 2010.

_____. (Estado). **Lei complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009**. Institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, cria cargos de docente que especifica. Disponível em:<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1094-16.07.2009.html>>. Acesso em 10 jul 2010.

_____. (Estado). **Decreto nº. 54.297, de 5 de maio de 2009**. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências. Governo do Estado de São Paulo. São Paulo, 2009. Acesso em:<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54297-05.05.2009.html>>. Acesso em 10 dez 2011.

_____. (Estado). Instruções Especiais SE 1, de 24 de dezembro de 2009. Departamento de Recursos Humanos. **Diário Oficial do Estado de São Paulo – Poder Executivo**, Seção I, São Paulo: quinta-feira, 25 de dezembro de 2009. Disponível em:<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/74/Edital_para_concurso.pdf>. Acesso em 10 dez. 2011.

_____. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Paulo Renato participa de debate sobre formação de professor**. Disponível em:<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2009/2009_09_06.asp>. Acesso em: 14 jul. 2010.

_____. (Estado). **Governo apresenta Programa + Qualidade na Escola**. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=200874>. Acesso em: 5 mai 2009.

_____. (Estado). **SP lança escola de formação para professores**. São Paulo: 2009. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,sp-lanca-escola-de-formacao-para-professores,387465,0.htm>.> Acesso em 20 jul 2010.

_____. (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SE 69, de 1/10/2009**. Dispõe sobre constituição de Comitê Gestor para elaboração de provas. São Paulo: SEE, 2009. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/69_09.HTM?Time=7/9/2013%204:21:24%20PM>. Acesso em 10 dez 2011.

_____. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Programa de qualidade da escola: nota técnica**. São Paulo: 2009. Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnicaPQE2008.pdf>>. Acesso em 12 abr 2015.

_____. (Estado). **Resolução SE - 74, de 6-11-2008**. Institui o Programa de Qualidade da Escola - PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74_08.HTM?Time=06/06/2014%2020:00:13> Acesso em 14 abr 2015.

_____. (Estado). (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo). **São Paulo faz escola**. 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/sao-paulo-faz-escola>>. Acesso em 20 jul 2010.

_____. (Estado) **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Química**, São Paulo: SEE, 2008.

_____. (Estado). **Decreto 52.719/08**. Regulamenta e define critérios para concessão do bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. 14 de fevereiro de 2008. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=5b46ee6f-be7c-4953-9be1-87040d467a4a>>. Acesso em 20 de jul 2010.

_____. (Estado). **Lei Complementar nº 1.017, de 15 de outubro de 2007**. Institui bônus aos integrantes do Quadro do Magistério, e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1017-15.10.2007.html>>. Acesso em 12 abr 2015.

_____. (Estado). **Maria Helena Guimarães de Castro é a nova Secretária da Educação**. 2007. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=86219>>. Acesso em 24 jul 2007.

_____. (Estado). **Decreto nº 51.627, de 01 de março de 2007**. Institui o Programa “Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade”. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2007/decreto-51627-01.03.2007.html>>. Acesso em 24 jul 2007.

_____. (Estado). **Estado lança 10 metas para a Educação até 2010**. Disponível em:<<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87011>. Acesso em 20 ago 2007.

_____. (Estado). **Veja as 10 metas do novo Plano Estadual de Educação**. Disponível em:<<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>>. Acesso em 20 ago 2007.

_____. **Resolução se nº 27, de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em:<http://siaue.unesp.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm> Acesso em 12 abr 2015.

_____. (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Comunicado SE s/nº, de 22 de março de 1995**. Estabelece as diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo. São Paulo: SE, 1995. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus, Atualização, Janeiro/Julho e Julho/Dezembro de 1995. São Paulo: 1995. Secretaria de Estado da Educação – São Paulo – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SE/CENP). Compilação e organização Leslie Maria José da Silva Rama e outros. Vol. XXXIX e XL.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, vol. 38, nº. 2, São Paulo abr./jun. 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em 28 out. 2010.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea).

_____. O ensino de resultados. **Folha de São Paulo, Caderno Mais**, 29 abr. 2007. Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2904200704.htm>>. Acesso em 28 out. 2010.

_____. O ensino de resultados. **Folha de São Paulo, Caderno Mais**, 29 abr. 2007. Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2904200704.htm>>. Acesso em 28 out. 2010.

_____. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra Política Educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHEIBE, L. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. **26ª Reunião Anual da Anped**. Caxambú: 2003. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 3 mar. 2012.

_____. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. Curitiba: **Educar**, n. 24, 2004. Editora UFPR.

SCOTUZZI, C. A. S. Gestão do Currículo - a implantação da proposta curricular no Estado de São Paulo. **II Seminário Internacional de Gestão da Educação: interfaces entre o público e o privado**. São Paulo: UNESP, 2009.

SERRA, J. **Serra discursa na posse do novo secretário da Educação**. Disponível em: <<http://m.cidadao.sp.gov.br/noticia.php?id=200538>>. Acesso em 13 abr. 2009.

SHIROMA, E. O. Formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n° 2 Agosto 2011.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes. (org.) **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 81-98.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP7A, 2004.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n. 61, p. 13-35, dez./1997.

SHIROMA, E. O.; MICHELS, M. H.; EVANGELISTA, O. Quatro teses sobre política de formação de professores. In: Heloisa Salles Gentil; Maria Helena Michels. (Org.). **Práticas pedagógicas: política, currículo e espaço escolar**. 1 ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2011, v. 1, p. 21-40.

SILVA, C. S.R.; FRADE, I. C. A. S. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, jan./fev., 1997.

SILVA, I. R. de O. **O Projeto Educação e Cidadania e a escolarização do adolescente autor de ato infracional**. (Mestrado em Educação, Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista - UNESP), Rio Claro: 2008.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia**. Relatório. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno).

SILVA, S. M. F. M. **As bases teóricas e políticas na formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do estado de São Paulo: a Efaf em análise**. (Tese de Doutorado - Unicamp), Campinas: 2015. + 1 CD ROM.

SILVA, T. T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 7.ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVEIRA, R. A. da. **Michel Foucault**: poder e análise das organizações. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

SIQUEIRA, A. C. O novo discurso do Banco Mundial e o seu mais recente documento de política educacional. **24ª. Reunião Anual da Anped**, Caxambu: 2001. Disponível em:<

5e8719691ac984&q=O+Novo+Discurso+do+Banco+Mundial+e+o+seu+mais+Recente+Documento+de+Pol%C3%ADtica+Educacional+angela+carvalho+de+siqueira>.

Acesso em 15 ago. 2013.

SIQUEIRA, V. A. **O recrutamento e a seleção dos professores pós-municipalização do ensino na cidade de Jundiaí/SP**. (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP), São Paulo: 2006.

SOUZA, A. S. **O conhecimento dos professores da Leste 2 de São Paulo sobre a produção acadêmica da Educação Física nas décadas de 1980 e 1990**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades, **Revista ADUSP**, 2010. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/46/r46a09.pdf>.>. Acesso em 30 maio 2015.

SOUZA, T. R. **Con(Formando) professores eficazes**: A relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2009. Disponível em:< http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/thais%20rabello.pdf>. Acesso em 2 ago. 2010.

SOUZA, T. R. de. O argumento da incompetência e outros discursos na formação de professores. In: **Desafios da Educação Básica**: a pesquisa em educação. Vitória: EDUFES-Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

_____. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, set./dez., São Paulo, 2006.

_____. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In: **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Teacher professional development and the argument of incompetence: the case of in-service elementary teacher education in São Paulo, Brazil**. Tese (Doutorado). Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres, Inglaterra, 2001.

SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. Mercado de formação docente: origens, dispositivos e consumidores. In: **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste** (ANPED-Sudeste), 9, 2009, São Carlos. Anais. São Carlos: UFSCar, 2009. CD-ROM, v. 1, p. 1-13.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. **Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>>. Acesso em 2 ago 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP, Campus Guarulhos, **Curso de pedagogia**. Manual do Programa de Residência Pedagógica, 2011.

VALLE, L de S. **Avaliação dos concursos para o magistério de 1ª. à 4ª. série do 1º. Grau, no estado e município do Rio de Janeiro**. (Mestrado, Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro), Rio de Janeiro: 1990.

VEIGA-NETO, A. Governo ou Governamento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 79-85, Jul/Dez 2005. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>>. Acesso em 2 ago. 2010.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

WORLD BANK. **Education Sector Strategy**. Washington, D.C.: The World Bank Group World. Human Development Network, 1999.

ZAINKO, M. A. S. Políticas de formação de professores na universidade pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 37, maio/ago. 2010. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a08n37.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2015.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países do mundo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Docência).

**APÊNDICE – Roteiro das entrevistas realizadas com as profissionais
da EFAP**

Data/Local/Horário de início e término:

(Fala de abordagem: explicação ao entrevistado sobre a razão de tê-lo chamado para a entrevista e sobre as condições de sua realização: gravação, sigilo, termo de consentimento de uso das informações e confidencialidade).

I – Dados pessoais: Nome/Idade/Sexo/Estado civil/Cargo/Função:

II – Experiência Profissional - Na iniciativa privada/No setor público/Na SEE-SP/EFAP

III – Sobre a EFAP

1. Como surgiu na Secretaria, ou de onde veio a ideia da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores?
(Pergunta de apoio: partiu de quem? havia grupos/pessoas estudando isso?)
2. Quais foram os objetivos que nortearam a criação da EFAP? Eles continuam os mesmos?
3. Quais são os critérios utilizados para a contratação de instituições de formação como universidades, fundações etc? Como isso acontece?
4. A proposta de processos formativos para professores, como o CFE, por exemplo, é baseada em diagnósticos? Como são feitos e por quem?
5. Como são planejadas as atividades de formação de professores? Que elementos/estratégias elas contêm? Há modelos específicos a assumidos ou observados?

IV– Sobre o Curso de Formação Específica para Professores Ingressantes e Programa Currículo e Prática Docente

6. A senhora tem conhecimento da existência de concursos públicos para docentes que prevejam cursos de formação ou capacitação de professores como uma de suas etapas no Brasil? E em outros países?
7. O que motivou o governo do Estado de São Paulo a implementar uma política de formação como condição para o ingresso no magistério nas escolas de sua rede de ensino?
8. Quem propôs a realização do curso de formação como etapa de concurso para PEB II?
9. Como e quem definiu a estrutura e o conteúdo do CFE para professores ingressantes?
10. Qual a posição da SEE sobre a formação inicial de professores? E sobre a formação em serviço?
(Pergunta de apoio: ou como a SEE avalia a formação inicial de professores?)

11. Quem foram os responsáveis pela definição do modelo do curso e pela definição dos conteúdos e metodologia do CFE?
12. A EFAP é o órgão responsável pela realização do CFE, porém, não foi ela quem o realizou. Qual foi a instituição que o fez e por quê?
13. Até o momento, quantas edições do CFE foram realizadas? Quantos candidatos participaram de cada uma delas, quantos foram aprovados e quantos entraram em exercício?
14. Porque a partir de 2013 a formação do professor deixou de ser etapa obrigatória do concurso, passando a ser parte integrante do período do estágio probatório?
15. A senhora poderia falar do perfil desejável de professores para atuarem na rede de ensino estadual paulista?
16. O Programa Currículo e Prática Docente foi implementado logo após a primeira edição do CFE para os professores efetivos da rede e reeditado em 2014. De acordo com o site da Secretaria o programa é baseado no CFE. A senhora poderia falar um pouco sobre ele? Qual o objetivo do curso? Além da carga horária ser um pouco menor, existe alguma diferença em relação o CFE?
17. Ao falar sobre a Reestruturação Administrativa da SEE, a Prof.^a Vera Cabral Costa destacou a importância da EFAP já ter nascido dentro da lógica da nova estrutura administrativa da Secretaria, porque, segundo ela, de outra forma, “ficaria dependurada em uma estrutura administrativa ultrapassada, desprovida da lógica das entregas, como acontecia no formato criado em 1976”. A senhora poderia explicar o que são ”entregas”? De onde vem este termo? O que significa no caso do curso de formação específica para professores?
18. Ainda neste mesmo documento, a Prof.^a Vera declara que os cursos oferecidos pela EFAP “são elaborados como projetos e devem atender a um objetivo preciso”. A senhora poderia explicar o que significa elaborar os cursos como projetos? Qual seria precisamente o objetivo a ser atingido pelo CFE?
19. Qual o perfil dos professores ingressantes que já fizeram o curso? Há algum mapeamento a respeito?
20. Qual a avaliação que a SEE faz sobre o CFE? Quais os aspectos positivos e, caso tenha havido, quais os negativos?
21. Há algo que gostaria de comentar/acrescentar?

V – Formação

1. Graduação/ Pós Graduação Latu Sensu/ Pós Graduação Stricto Sensu:
2. Outros cursos: