

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Silvia Aparecida de Jesus Lima

**Professores Especialistas em Currículo (PEC) na formação
permanente de professores na rede de ensino estadual de São
Paulo: atuação e competências**

Mestrado em Educação: Currículo

São Paulo
2023

Silvia Aparecida de Jesus Lima

Professores Especialistas em Currículo (PEC) na formação permanente de professores na rede de ensino estadual de São Paulo: atuação e competências

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em **Educação: Currículo e área Formação de Educadores**, sob a orientação do(a) Prof.(a), Dr.(a) **Neide de Aquino Noffs**.

São Paulo

2023

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

LIMA, SILVIA A J

Professores Especialistas em Currículo (PEC) na
formação permanente de professores na rede de ensino
estadual de São Paulo: atuação e competências /

SILVIA A J LIMA. -- São Paulo: [s.n.], 2023.

144p ; 21x29, 7 cm cm.

Orientador: Neide Aquino Noffs.

Dissertação (Mestrado)-- Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós
Graduados em Educação: Currículo.

1. Formação Permanente. 2. Currículo. 3. Formação de
Educadores. 4. Formação de Formadores. I. Noffs,
Neide Aquino. II. Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação: Currículo. III. Título.

CDD

Silvia Aparecida de Jesus Lima

Professores Especialistas em Currículo (PEC) na formação permanente de professores na rede de ensino estadual de São Paulo: atuação e competências.

Dissertação apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em **Educação: Currículo**.

Banca Examinadora

Orientadora: Professora Dr^a Neide de Aquino Noffs

Professora Dr^a Marina Graziela Feldmann

Professora Dr^a Liliane Pereira da Silva Costa



Totalmente à minha mãe – Iria – que apesar de ter estudado por pouco tempo, não mediu esforços para possibilitar que hoje eu chegasse até aqui.

Lembro claramente das noites em que conduzida por um cachorro maior que ela, ia me buscar na escola, localizada na região do Capão Redondo (década de 90), para que eu pudesse concluir o antigo colegial, hoje Ensino Médio, quando decidi aos 15 anos trabalhar e estudar à noite.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Esta dissertação contou também com o apoio da Fundação São Paulo (FUNDASP).

This dissertation was also supported by the São Paulo Foundation (FUNDASP).

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho Robson Benson, por entender e me apoiar em cada nova jornada ou desafio em minha vida, sendo um companheiro que jamais pensarei que seria ou teria. Te amo!!!!

Ao Luís Fernando querido amigo e “primeiro orientador” (ele não gosta que o chame assim) que me viu mestre em Educação por volta de 2017/2018 e me ajudou, sem medir esforços, a escrever o meu projeto e iniciar, depois de 20 anos de espera, o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo.

Ao Instituto Ayrton Senna, em nome dos vices presidentes Tatiana Filgueiras e Ewerton Fulini e Carolina Pires, que incentivaram, viabilizaram e possibilitaram a realização do mestrado, que há dois anos era sonho e graças a eles pode tornar-se realidade.

As minhas irmãs de coração Andreza M. Cartola, Gilmara Pereira, Juliana Azevedo e Rose Moreira, e queridos(as) amigos(as), entre eles/as Francisco Veríssimo Luciano e Shirley Ferrari (saúdosa), que de diferentes formas estiveram comigo, participaram e/ou contribuíram e foram meus/minhas parceiros/as nessa experiência acadêmica.

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida para realização e conclusão do curso, cujo valor não sei estimar, pois sem o apoio financeiro dificilmente o meu sonho teria se realizado.

Confesso que não sei como agradecer a minha querida professora e orientadora Neide Noffs, que de forma sempre muito cuidadosa, didática e provocativa, ajudou-me a tornar uma estudante pesquisadora, tarefa nada fácil. Lembro de vários episódios, que lá e ainda hoje rio deles, dela de forma muito perspicaz me provocando e ajudando a entender, ver e identificar no que e como eu poderia crescer e me tornar uma aprendente. E o mais lindo e angustiante de tudo isso é que ela acreditava, confiava em mim, no que eu já sabia e tinha potencial para aprender.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo pelas partilhas, por tanto conhecimento e pelo compromisso com a formação de professores e à querida e competente Maria Aparecida (Cida).

Um agradecimento especial as professoras Marina G. Feldmann e Neide Noffs, que me convidaram e abriram as portas para que como monitora pudesse vivenciar nossas experiências e aprendizados numa relação mais próxima com cada uma delas, o que para mim representou um privilégio.

Aos amigos e colegas do Mestrado, que sempre estiveram abertos ao diálogo, partilhando experiências e saberes. Foram muitas conversas pelo *WhatsApp*!

Ao Alexandre Dantas que de forma generosa compartilhou um dos seus textos que foi comigo dialogando e materializando meus sentimentos e pensamentos na produção desta dissertação.

Aos profissionais da equipe central da SEDUCSP, em especial Silene Kuin, Maria Elisa Brandt e Liliane P. S. Costa, que contribuíram de forma ímpar e genuína em todos os momentos que precisei para realização da pesquisa de campo e aos 203 Professores Especialistas em Currículo (PECs) que aceitaram o convite de participar da mesma.

Por fim, porém não menos importantes, meu agradecimento mais que especial aos teóricos cuja obras de arte (estou me valendo da liberdade poética) fazem parte desta dissertação. Pesquisadores/as queridos/as que comigo estiveram - antes, durante e que seguirão - presentes neste trabalho.

“Quien enseña se convierte en un impulsor de la creatividad, asume el compromiso de la creación, de la imaginación; compromiso que primero supone el desarrollo de tales actitudes en sí mismo. Se trata, pues, de la creatividad generada desde adentro que se irradia hacia afuera”.

(HUBERMAN, 1999)

“A educação e a formação do professorado devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação é um modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes, marginalizadas ou não”.

(IMBERNÓN, 2009)

LIMA, S. A. J. L. **Professores Especialistas em Currículo (PEC) na formação permanente de professores na rede de ensino estadual de São Paulo: atuação e competências.** 2023.Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023, 144f.

RESUMO

Introdução: Esta dissertação faz parte do curso de Educação: Currículo na área de Formação de educadores, tendo como interesse e **sujeito de pesquisa** os Professores Especialistas em Currículo (PECs) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que atuam como formadores dos professores buscando colocar em prática o currículo da rede de ensino. A pesquisa visa responder a seguinte questão: Quem são os formadores de professores da rede de ensino - estadual – de São Paulo? O **objetivo geral** da pesquisa é identificar o perfil, atribuições, estratégias, metodologias e as competências na atuação como formadores de professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio nas Diretorias de Ensino da rede estadual de São Paulo. Para o desenvolvimento deste estudo será adotado como **procedimentos metodológicos** uma abordagem predominantemente qualitativa CHIZZOTTI (2014), GIL (2002) e CRESWEL (2014). A análise as informações se dará a partir de pesquisa bibliográfica, pesquisa de documentos, questionário e entrevistas online. **Resultados:** Acreditamos que essa pesquisa é relevante, pois os dados coletados podem servir de insumos/conhecimentos de modo a contribuir com o aprimoramento das formações continuadas realizadas pelos Professores Especialistas em Currículo (PEC) na rede.

Palavras-chave: Formação Permanente; Currículo, Formação de Educadores e Formadores, Pandemia e Políticas Públicas Curriculares.

ABSTRACT

Introduction: This dissertation is part of the Education: Curriculum course in the area of Educator Training, having as an interest and **subject of research** the Curriculum Specialist Teachers (PECs) of the Education Department of the State of São Paulo, who act as teacher trainers seeking to put into practice the curriculum of the teaching network. The research aims to answer the following question: Who are the teacher trainers of the teaching network - state - in São Paulo? The **general objective** of the research is to identify the profile, attributions, strategies, methodologies and competences in acting as trainers of Elementary School II and Secondary School teachers in the Education Directorates of the state network of São Paulo. For the development of this study, a predominantly qualitative approach will be adopted as **methodological procedures** CHIZZOTTI (2014), GIL (2002) and CRESWEL (2014). The analysis of the information will be based on bibliographic research, document research, questionnaire and online interviews. **Results:** We believe that this research is relevant, as the data collected can serve as inputs/knowledge in order to contribute to the improvement of continuing education carried out by the PECs in the network.

Keywords: Ongoing Formation; Curriculum, Training Educators and Trainers, Pandemic and Curricular Public Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo - implementação do Currículo Paulista - 2018.....	52
Figura 2 - Linha do tempo - implementação do Currículo paulista - 2019.....	52
Figura 3 - Secretaria de Educação Educação Estado de São Paulo	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Diretoria de Ensino em que atuam.....	84
Gráfico 2 – Gênero	84
Gráfico 3 - Cor/raça	85
Gráfico 4 – Idade	85
Gráfico 5 - Escolaridade.....	86
Gráfico 6 - Tempo de docência	87
Gráfico 7 - Área de formação acadêmica (graduação)	87
Gráfico 8 - Área ou campo em que atuam como PEC na rede.....	88
Gráfico 9 - Tempo de atuação como PEC.....	89
Gráfico 10 - Segmento de ensino em que atuam	89
Gráfico 11 – Porcentagem de PECs atuando entre 2019 e 2021.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ratio Studiorum.....	32
Quadro 2 - Objetivos e Metas do Plano Nacional de Educação.....	43
Quadro 3 - Links de materiais sobre o Currículo Paulista	54
Quadro 4 - Dimensões de competências profissionais de professores	62
Quadro 5 - Resoluções e decretos sobre a atuação dos formadores na rede.....	79
Quadro 6 - Importância das atribuições do PEC.....	92
Quadro 7 – Relevância das competências para atuação como formador.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica
CEA	Conselho Estadual de Alimentação Escolar
CEE	Conselho Estadual de Educação
CGP	Coordenação Gestão Pedagógica
CISE	Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPED	Coordenadoria Pedagógica
DE	Diretoria de Ensino
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza”
FDE	Fundação para Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
ICMS	Imposto Sobre Circulação de Mercadorias
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes de Bases
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PEC	Professor Especialista em Currículo
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNE	Plano Nacional de Educação
RFP	Referenciais para Formação de Professores
RNFC	Rede Nacional de Formação Continuada
SEDUCSP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: SOBRE A PESQUISA E ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	18
1. 1. Sobre a pesquisa	18
1.2. Sobre a abordagem metodológico e as fases de desenvolvimento da pesquisa:	22
a) Fase do Planejamento.....	23
b) Fase de Implementação.....	25
c) Fase de Avaliação.....	28
 CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO BRASILEIRA, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E CURRÍCULO.....	 29
2.1 Educação Brasileira.....	29
2.1.1 Matriz Cristã.....	30
2.1.2 Matriz Liberal.....	33
2.1.3 Matriz Crítica.....	38
2.2. Plano Nacional de Educação.....	41
2.3 Currículo.....	45
2.3.1 Atuação dos Professores Especialistas em Currículo na implementação do currículo da rede de ensino de São Paulo: Currículo Paulista.....	51
 CAPÍTULO 3: HISTÓRICO E FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE.....	 55
3.1 Histórico e análise sobre formação.....	55
3.2 Sobre formação e fundamentos da formação continuada.....	64
3.3 Sobre formação permanente e a formação de educadores.....	67
 CAPÍTULO 4: CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO.....	 77
4.1 Caracterização do universo	77
4.2 Caracterização do grupo da pesquisa	78
 CAPÍTULO 5: DIALOGANDO SOBRE OS SABERES, FAZERES E AS COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES ESPECIALISTAS DE CURRÍCULO A PARTIR DO PARADIGMA DE HUBERMAN.....	 90
5.1 Sobre a atuação profissional.....	92

5.2 Sobre as competências relevantes para a atuação como formador (a).....	96
5.3 Sobre a atuação entre os anos de 2019 a 2021: período de pandemia.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	107
ANEXOS.....	112
ANEXO A - Em lugar do último conto (ou esparsas notas catadas e mais ou menos organizadas acerca da elaboração de um texto).....	112
ANEXO B - Carta de apresentação.....	113
ANEXO C - Documento de solicitação.....	115
ANEXO D - Questionário online.....	118
ANEXO E - Questionário para entrevistas.....	125
ANEXO F: Entrevista com Professora Especialista em Currículo (PEC): G	126
ANEXO G: Entrevista com Professor Especialista em Currículo: J.....	130
ANEXO H: Entrevista com Professor Especialista em Currículo (PEC): R.....	136

INTRODUÇÃO

Me fiz formadora ao caminhar!

(Silvia Lima)

Desde 1994 atuo na área da educação. Iniciei o meu trabalho como educadora social em projetos de educação complementar, voltados à crianças, adolescentes e jovens em situação de alta vulnerabilidade social, na cidade de São Paulo e municípios vizinhos – Itapeverica da Serra, Embu das Artes e Cotia. Além de educadora, lecionei a disciplina de Psicologia no antigo colegial, hoje Ensino Médio, em uma escola estadual da periferia da zona sul de São Paulo (Capão Redondo), onde cresci e vivo.

Apesar da minha primeira graduação ser em Psicologia, sempre atuei na educação, vivenciando experiências como educadora, coordenadora pedagógica, formadora de professores e gestores (educadores), consultora educacional e hoje atuo como gerente de projetos educacionais em uma organização não governamental (ONG) com grande atuação no Brasil (Instituto Ayrton Senna).

Impulsionada pelo meu trabalho junto a estudantes e educadores tive interesse e a oportunidade de realizar uma segunda graduação, em Pedagogia, ampliando assim minha paixão por aprender, ensinar e realizar formações.

Em decorrência de uma atuação de 18 anos com foco na formação de educadores, em diferentes programas, projetos e territórios, assumi há quatro anos o desafio profissional de gerenciar projetos na área de formação de educadores, algo que tem gerado muita satisfação e aprendizados, mas que, em contrapartida, despertou em mim a necessidade de ampliar meu repertório teórico e conhecimentos de modo a embasar e aprimorar mais o meu fazer (prática). Reconheço-me na fala de Pimenta (2002) quando destaca que:

O saber docente não é formado apenas pela prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 2002, p.24)

Me formei na primeira graduação em 2000 e, desde então, tinha o desejo de realizar uma pós-graduação, algo que veio a acontecer 20 anos depois, graças ao incentivo de um querido amigo (Luís Fernando) que sempre dizia que o mestrado – vida acadêmica – tinha tudo a ver comigo. Somando desejo, incentivo e necessidade, decidi realizar o mestrado no programa de Educação: Currículo da PUCSP, por entender que seria um espaço rico de aprendizagens pelos debates e a complexidade das discussões que acontecem em torno das concepções de currículo, pela linha de pesquisa do meu interesse “formação de educadores” e por acreditar que abriria, o que de fato aconteceu, um importante espaço de reflexões e diálogos sobre educação, tendo o currículo como algo central neste processo. Tudo isso, além de ampliar e/ou aprofundar o estudo e entendimento sobre a formação de educadores e suas implicações, entre outros assuntos, com professores pesquisadores desta temática e colegas do curso.

Logo nas leituras iniciais para escrita do projeto, identifiquei que o conceito que eu tinha de currículo era equivocado e reducionista. Ao entrar em contato com os pensamentos de Moreira e Silva (1994) tive uma primeira e interessante constatação, que currículo vai além da relação de objetivos curriculares, grades e conteúdos, envolve também questões políticas, ideológicas e epistemológicas, como afirmam: “O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”. (MOREIRA e SILVA, 1994, p.7)

Além do currículo, outro tema que despertou meu interesse foi a formação de professores, em especial, a atuação dos formadores na formação continuada de professores e esse foi o principal tema da minha dissertação.

Porém, antes de iniciar o primeiro capítulo, faço um parêntese, pois quero contar como organizei a escrita da minha dissertação, e para isso busquei ser o mais breve possível.

Quando comecei a pensar na estrutura da dissertação me veio o desejo de escrevê-la relacionando com minha história e aprendizado antes e ao longo do curso. Ou seja, tinha o desejo de escrevê-la relatando o meu percurso e processo des(construção), via narrativa, buscando sempre que possível relacionar o que estava aprendendo, vivenciando e o conhecimento novo com o tema do meu projeto.

Tive essa ideia sem saber se seria academicamente aceito, porém me convenci que sim após ler o livro “Aprendizagem do adulto professor” organizado pelas

professoras Placco e Souza (2006). Ele representa e apresenta a produção coletiva – memórias, reflexões, achados e aprendizados – de um grupo de pesquisadores sobre o tema aprendizagem do adulto professor. E o que me chamou a atenção é que para escrevê-lo pautaram-se em sua história e jornada como estudantes pesquisadores.

É isso que pretendi fazer, trabalhar cada capítulo buscando resgatar e indicar o que eu já sabia sobre determinado assunto, o que eu já havia escrito, o que tive que revisar e/ou aprimorar e quais são os conteúdos novos. Outro ponto de atenção é que trouxe, no início de cada capítulo, trechos do texto “*Em lugar do último conto (ou esparsas notas catadas e mais ou menos organizadas acerca da elaboração de um texto*” (anexo A), do meu amigo Alexandre Dantas, que na minha interpretação fala das dores e delícias da tecitura de um texto.

Para falar sobre processo vivido e aprendizados, a dissertação conta com cinco capítulos e seus respectivos subcapítulos. No Capítulo 1 foram apresentadas informações referentes à pesquisa e sua abordagem metodológica. Passando para o Capítulo 2 foi dedicado à apresentação das três matrizes basilares da Educação Brasileira e as metas do Plano Nacional de Educação, que dialogam com o projeto. Como continuidade do capítulo o outro tema abordado foi Currículo, sendo esse relacionado a pontos importantes do projeto de pesquisa, em especial os seus sujeitos. O Capítulo 3 foi dedicado à apresentação do histórico da formação no Brasil e seus marcos legais, tipos de formação, sendo dada ênfase à formação permanente. Tendo sido apresentado os fundamentos teóricos nos capítulos anteriores, o Capítulo 4 teve como objetivo apresentar a caracterização do local da pesquisa, sujeitos pesquisados bem como alguns dados coletados, via formulário online, sobre esses sujeitos. O Capítulo 5 seguiu no exercício de dialogar sobre e com os dados coletados sobre saberes, fazeres e as competências dos Professores Especialistas em Currículo (PECs) e para essa análise usamos as contribuições da professora Susana Huberman, de modo a compartilhar insumos/conhecimentos da pesquisa que possam vir a contribuir com o aprimoramento das formações continuadas realizadas pelos PECs na rede estadual de ensino de SP; finalizando com alguns dados sobre atuação dos PECs nos anos 2019 e 2021, pré e pós pandemia.

Espero que tenha dado certo e que possam caminhar – ao meu lado – na trilha, nem sempre linear – de produção desta dissertação.

CAPÍTULO 1: SOBRE A PESQUISA E ABORDAGEM METODOLÓGICA

“A cada braçada nesse mar de palavras, o cansaço se potencializa, pois sou obrigado a empurrar um tanto de vocábulos para trás enquanto permaneço à procura dos que mais quero”.

(Alexandre Dantas, 2018, p. 145)

1. 1. Sobre a pesquisa

Inspirados pela frase *“se ensinar é uma tarefa complexa, que dirá ensinar a ensinar”* ouvida na live¹ de lançamento do livro *“Ensinando Futuros Professores: Experiências Formativas Inspiradoras”* da Fundação Carlos Chagas (2020), que tem como tema de pesquisa os formadores de educadores, estes entendidos como sujeitos que respondem pela formação inicial ou continuada² de professores, reforçou o desejo de conhecer, via pesquisa acadêmica, quem são os professores dos professores na formação continuada.

Considerando que a investigação sobre o tema formação de educadores é um campo vasto e complexo e reconhecendo as limitações como pesquisadora iniciante do mestrado, que tem duração máxima de quatro semestres (2 anos), decidi pesquisar sobre esse tema, porém com um recorte bem específico, por isso escolhi como sujeito de minha pesquisa os **atuais** Professores Especialistas em Currículo (PECs) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que atuam como formadores dos professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio das diferentes áreas de conhecimento, nas Diretorias de Ensino da rede estadual de ensino de São Paulo. Vejam que foi destacada propositalmente a palavra atuais. Logo mais entenderão o motivo de tal ênfase!

E qual o motivo de pesquisar sobre a formação de educadores tendo como sujeitos os Professores Especialistas em Currículo? Para responder essa pergunta voltamos às primeiras aulas do mestrado – 1º semestre – em que o professor Alípio Casali comentou sobre as duas “fases” da escolha de um projeto, sendo a primeira

¹ Lançamento do livro *“Ensinando Futuros Professores: Experiências Formativas Inspiradoras”* da Fundação Carlos Chagas: <https://www.youtube.com/watch?v=V1Xn2oAVGfI>

² Entende-se por formação inicial aquela que acontece nos cursos de licenciatura e continuada quando o profissional já se formou e recebe formações na rede ou escola em que atua.

subjetiva (a partir do desejo da pesquisadora) e a segunda objetiva (a partir da necessidade e relevância de um problema). Gil (2002) também destaca duas grandes razões que corroboram para a realização de uma pesquisa, podendo ser de ordem prática (decorre do desejo da pesquisadora em conhecer pela satisfação ou interesse) ou intelectual (decorre do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente, eficaz e/ou responder a um desafio).

Respondendo à pergunta a partir da ordem prática, como atuo na formação de educadores tenho o interesse em conhecer mais aqueles que como eu contribuem para a formação de seus pares ou parceiros. Esse interesse e curiosidade se dá porque quero de fato entender como esses profissionais se formaram e se formam para atuar na formação de outros.

Como afirma Cresswell (2014, p. 33): “Todos os pesquisadores trazem consigo valores pessoais para um estudo, porém, os pesquisadores qualitativos permitem que os seus valores sejam conhecidos em um estudo”.

Já as razões de ordem intelectual advêm da necessidade de saber mais sobre o processo de formação continuada que é realizada por formadores que atuam nas redes públicas ou particulares de ensino.

O interesse por essa investigação se justifica porque a formação dos professores, que é dever do estado, passa por desafios, seja por falta de formação ou de formação insuficiente. Os resultados mostram que há necessidade de olhar para a formação dos professores, sendo ela inicial ou continuada. Gatti [s.d] em uma das pesquisas apresentada ao Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), encontrou alguns dados que indicam carências na escolarização de professores em exercício. Entre as informações coletadas, foi identificado, por exemplo, que o grau de formação de alguns professores está abaixo do nível esperado para lecionar em determinado ano/série.

Os professores que lecionam de 1ª a 4ª série, para os quais se exige ter pelo menos o curso médio completo, com habilitação magistério – aqui encontrava-se mais de 100 mil professores sem esse nível de escolaridade, os chamados professores “leigos”, a maioria no nordeste do país; os professores de 5ª a 8ª série, para os quais se exige licenciatura em nível superior – nestas séries aponta-se aproximadamente 70 mil professores sem essa formação. No ensino médio, onde legalmente para o exercício profissional também é exigido curso superior, licenciatura, cerca de 30 mil docentes não tinham essa formação. Estes números sinalizam a dimensão do desafio para se melhorar a qualificação

dos professores que atuam no nível básico de ensino no Brasil.
(GATTI, [s.d], pág.2)

Os dados acima reforçam a necessidade de olhar para o cenário e as condições de formação de professores, questão fundamental para o aprofundamento do debate acerca da realidade escolar, dos desafios da docência e vida acadêmica dos estudantes, sendo todos esses itens transpassados por questões sociais, políticas e econômicas (não necessariamente nessa ordem).

Compreendendo que os desafios da educação não serão solucionados de uma hora para outra e sem considerar todos que participam de seu sistema, se faz necessário olhar para o currículo e o que se pretende no que diz respeito: a) ao desenvolvimento pleno dos estudantes; b) para com os professores e seus desafios de formação e c) a atuação os formadores de professores.

Como não é indicado em uma pesquisa abarcar vários desses aspectos, esta dissertação busca olhar para os formadores, tendo como objetivo geral identificar o perfil, atribuições, estratégias, metodologias e as competências dos formadores de professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, tendo como objetivos específicos:

- realizar uma revisão cronológica da função de formadores de professores na rede estadual de São Paulo desde sua criação até os dias atuais;
- identificar o perfil e a atuação dos PECs na rede estadual de ensino entre os anos de 2019 e 2021;
- compartilhar insumos/conhecimentos da pesquisa de modo a contribuir com o aprimoramento das formações continuadas realizadas pelos PECs na rede.

Minha hipótese é que ao considerar no cenário dos desafios educacionais a figura do formador, poderemos entender o seu papel e a influência de suas práticas na formação dos professores, de modo a encontrar subsídios do que está dando certo, precisa mudar e/ou aprimorado; podendo essas práticas serem registradas, sistematizadas, vivenciadas, e de forma contínua aprimorada. Não estou afirmando que com base nos resultados essas ações foram realizadas por mim no mestrado, mas entendo que a pesquisa dá margem para que isso aconteça, podendo, quem sabe, levar a uma tese de doutorado.

Para finalizar esse capítulo e visando justificar a relevância do projeto, trago como referência a continuidade da pesquisa de Gatti [s.d] que, após analisar os dados

sobre a carência da formação dos professores em exercício, propôs para a superação desse desafio algumas ações, que entre elas destaco três que dialogam com o objetivo de estudo:

- 1) criação de exigências quanto à formação de formadores e a necessidade de gerar orientações a esses profissionais que atuam na preparação e/ou formação de professores;
- 2) necessidade de considerar na formação de professores a contribuição de pesquisas atuais - em Psicologia Cognitiva e Social, Educação e áreas afins - que ofereçam insumos teóricos e/ou metodológicos para concretizar ações no ensino, importantes para o desenvolvimento humano e social, podendo trabalhá-los tanto nos cursos de formação de futuros docentes como na educação continuada.
- 3) importância e garantia da educação continuada dos docentes, como ação estratégica, intencional e contínua que deve acontecer na escola com todos da equipe escolar e não apenas com os professores.

A partir das informações apresentadas sobre a importância da formação continuada de professores, justifica-se a relevância de olhar com atenção o conhecimento e o fazer dos formadores de professores, que têm a importante tarefa de ajudar esses profissionais na sua missão que é ensinar e contribuir com o desenvolvimento pleno dos estudantes, via promoção de uma educação integral, integradora, engajadora e humanizadora.

De acordo com Freire (1997):

Ao contrário de soluções assistencialistas, o que de fato deve ocorrer para uma sociedade se tornar democrática e participativa é uma solução por meio de uma educação encorajadora, que proponha ao povo uma reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo e suas responsabilidades, educação que enseje a humanização (FREIRE, 1977, p. 59).

Concordo com a professora doutora Merseth (MORICONI, 2020, pág.9) quando destaca, no livro “Ensinando Futuros Professores: Experiências Formativas Inovadoras”, que é “negligenciado” (como mulher negra não usaria essa palavra) o papel que os formadores desempenham influenciando a prática daqueles que estão aprendendo o ofício e a arte de ensinar.

Essa pesquisa, então, se torna relevante ao passo que possibilitou uma reflexão e análise sobre a importância e influência dos formadores na formação de professores da rede estadual de São Paulo, a maior do Brasil.

1.2. Sobre a abordagem metodológica e as fases de desenvolvimento da pesquisa

O caminho traçado para realização da pesquisa foi fundamentado nas concepções teóricas da pesquisa qualitativa, por favorecer diferentes análises dos dados recolhidos neste itinerário.

Para o desenvolvimento deste estudo foram adotados como procedimentos metodológicos, uma abordagem predominantemente qualitativa, tendo como teóricos de referência Chizzotti (2003), Cresswell (2014) e Gil (2002).

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2003, pág.79)

A coleta e posterior análise das informações aconteceu a partir da pesquisa bibliográfica, pesquisa de documentos, questionário e entrevistas online.

Buscou-se com a pesquisa exploratória, entendida por Gil (2002) como aquela que visa proporcionar maior familiaridade com o problema, tendo por finalidade, a depender, torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses, e bibliográfica, avançar na investigação proposta, a partir da leitura e reflexão de autores que corroboram para o entendimento e desenvolvimento da problemática, no que diz respeito à formação de professores e a importância dos formadores para que essa formação aconteça.

Os procedimentos da pesquisa foram pautados na utilização de instrumentos de coletas de dados com finalidades de práticas educativas constituídas de ações intencionais, sistemáticas, planejadas e contínuas que favoreçam a espontaneidade dos sujeitos da pesquisa.

Os questionários e as entrevistas online procuraram salvaguardar os valores éticos possibilitando espontaneidade, companheirismo, respeito e transparência,

tolerância e solidariedade como instrumentais que ajudem a entender, elaborar e identificar elementos – ações e estratégias – estruturantes e essenciais na prática desses formadores. Há aqui uma identificação com Creswell (2014) quando indica que a pesquisa qualitativa deve pautar-se em ações que visem contribuir e/ou modificar a vida dos participantes, a partir da seguinte premissa: “É prática e colaborativa, porque a investigação é realizada “com” outros e não “sobre” ou “para” outros”. (CRESWELL, 2014, pág. 37)

Dito isso, a partir de agora serão apresentadas as ações que foram vivenciadas nas três fases de desenvolvimento da pesquisa, sendo elas: a) planejamento, b) implementação e c) avaliação.

a) Fase do Planejamento da Pesquisa (descrição das etapas vivenciadas)

Visto que os sujeitos da minha pesquisa são os formadores que atuam na rede estadual de ensino de São Paulo, a primeira ação para dar início a ela foi a realização do contato com profissionais da secretaria – Sirlene Kuin da Unidade de Cooperação Técnica e Pesquisa (UCTEC) - visando apresentar o meu projeto, entender se o mesmo era relevante para rede e como fazer para realizar a pesquisa de campo. Já nesse momento pude contar com a abertura e todo apoio da equipe UCTEC, que responde pelo apoio ao pesquisador na secretaria. Fui orientada a preencher e/ou encaminhar os seguintes documentos:

- Carta de apresentação (anexo B)
- Documento de solicitação (anexo C)
- Questionário online (anexo D)
- Questionário para entrevistas (anexo E)
- Projeto de pesquisa

Elaborei cada um dos documentos e antes de enviá-los os apresentei à minha orientadora, que prontamente realizou leitura crítica e trouxe suas contribuições. Pude contar com sua validação em cada produção, mas como me comprometi a falar dos meus aprendizados no processo, não posso deixar de mencionar um momento muito especial nessa etapa da pesquisa que foi a elaboração das questões para o questionário. Como tenho experiência na elaboração de questionários, escrevi a primeira versão e apresentei à professora Neide. Em uma de nossas reuniões ela comentou que havia lido as questões, porém não trouxe por escrito suas

considerações, o que gerou em mim certo estranhamento. De fato, não escreveu o que tinha para dizer, fez melhor, buscou por meio de uma conversa investigativa entender o processo vivenciado por mim na elaboração das questões, as escolhas feitas, o(s) objetivo(s), para a partir daí e de forma majestosa, me ajudar a perceber que da forma que as questões estavam elaboradas, parecia uma “inquisição”, observação essas que tive que concordar. Ambas rimos! E rimos por quê? Porque ficou bem claro que podia até saber elaborar questões, porém não como pesquisadora que visa formular perguntas abertas, reflexivas e não diretivas; perguntas que possibilitem que os sujeitos tragam em suas respostas a sua experiência ou percepção e não o que o pesquisador quer que responda ou pior, que responda o que é politicamente correto ou esperado para não se comprometer e/ou expor. A partir dessa minha experiência, destaco três dicas importantes que segundo Gil (2002) convém serem consideradas na formulação de questionários:

1. a pergunta não deve sugerir ou induzir respostas;
2. evitar perguntas personalizadas, diretas ou com juízo de valor implícito, porque podem a provocar dúvidas, inseguranças, receios e consequentemente respostas de fuga;
3. evitar as perguntas que provoquem respostas defensivas, estereotipadas ou socialmente indesejáveis, que acabam por encobrir sua real percepção acerca do fato.

A partir das contribuições fui para um segundo exercício, finalizando o questionário dividido em 5 sessões com 27 questões, sendo 26 fechadas e 1 aberta. O questionário, juntamente com os outros documentos, foi enviado para as profissionais da UCTEC, que prontamente leram e trouxeram suas considerações. Falando especificamente sobre o questionário trouxeram comentários e duas grandes contribuições:

- 1) enviar o formulário online para todos os PECs, sendo necessário deixar apenas as questões fechadas, ficando as abertas para as entrevistas online;
- 2) rever os itens que compunham a régua de avaliação (suplementar, complementar e essencial), porque na avaliação delas eram de difícil compreensão, podendo com isso comprometer o entendimento e motivação dos participantes para responder.

Após falar com a orientadora aceitamos as duas sugestões e os documentos seguiram para validação final na secretaria. Vale ressaltar a atenção da Silene e Maria Elisa ao realizarem a leitura crítica de cada questão, seguida de excelentes contribuições, que foram acolhidas, tornando o questionário mais rico.

Paralelo ao diálogo e negociação na secretaria busquei também cuidar dos documentos e trâmites junto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CET); confesso que muito temerosa, visto que nos últimos tempos passar pelo Comitê representou para muitos de meus colegas, mestrandos ou doutorandos, um grande desafio.

O que fiz? Segui as orientações presentes no site da PUC-SP e também os materiais e tutoriais disponíveis, que trazem o passo a passo para o preenchimento, cadastro e submissão do projeto na Plataforma Brasil. Tenho que reconhecer os tutoriais elaborados pelo Marcos Aurélio de Oliveira, Secretário Executivo do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, bem como o seminário realizado por ele sobre a Plataforma Brasil a pedido da professora Neide, foram essenciais para o êxito do meu cadastro.

Posso dizer que não tive grandes desafios para conseguir a aprovação do meu projeto no Comitê. Encaminhei, conforme orientação, via Plataforma Brasil, todos os documentos e foram emitidos dois pareceres, sendo que na primeira havia a indicação de pontuais correções e acréscimos, o que consegui realizar sem intempéries, tendo a pesquisa aprovada no segundo parecer. A participação e intervenção de minha professora, fazendo a mediação com o Comitê, foi um diferencial, porque trouxe os alinhamentos e a celeridade necessária para não comprometer os tempos e movimentos da pesquisa.

b) Fase de Implementação da Pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa vivenciei várias etapas e ações simultâneas, a saber:

- Levantamento bibliográfico e produção escrita: O levantamento bibliográfico foi realizado com dois objetivos principais: 1) inicialmente, a obtenção de uma base de referências bibliográficas para os principais temas da pesquisa: Currículo, Formação Permanente, Formação de Educadores e Formadores; 2) aproveitando dos textos e livros indicados nas diferentes disciplinas como leitura obrigatório e/ou complementar.

Para a escrita da dissertação usei boa parte dos textos indicados pelos professores. A partir dessas leituras sempre realizava registros, marcações e comentários, relacionando-os com o tema do meu projeto. Usei parte do conteúdo dos trabalhos e resenhas realizados, visto que buscava neles elementos contributivos para a escrita da dissertação. No decorrer das aulas fui identificando textos e autores relevantes para a fundamentação do meu projeto e realizando as leituras necessárias. Tenho que confessar que li, anotei, fiz marcações mais do que escrevi, algo que conversando com professoras e demais colegas costuma ser comum.

- Preenchimento do formulário: Para o preenchimento do formulário – Plataforma de Formulários Google - ficou acordado, como já mencionei, que o mesmo seria enviado a todos os PECs da rede, via correio eletrônico, pela SEDUCSP. Isso só foi possível de acontecer no início da segunda quinzena de dezembro/2022, o que gerou em mim uma certa preocupação, devido ao período das festas de fim de ano; porém já ficou acordado entre a Sirlene e eu que seria feito o acompanhamento do número de respondentes e dependendo da necessidade poderíamos combinar outros envios, o que me deixou mais tranquila. O objetivo principal do formulário foi obter um entendimento aprofundado e mais representativo dos participantes a respeito do seu perfil, experiência e atuação profissional. Sendo essas informações complementadas por meio de entrevistas online.

Como segundo o Comitê de Ética, valendo-se da Resolução 466 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), indica que toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados, podendo ser de ordem dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, com possibilidade de gerar constrangimento ao responder a um questionário e/ou a perda da confidencialidade de dados ao avaliar um prontuário; os sujeitos da pesquisa foram, por escrito, orientados e tiveram a liberdade de identificarem e/ou não (opcional) e os que o fizerem terão seus nomes preservados; sendo substituídos por outros forma de identificação, sendo que o acesso às informações completas só quem teve e terá acesso será a pesquisadora e sua orientadora.

- Entrevistas semiestruturadas online: Conforme indicado, as questões abertas foram tiradas do formulário online de modo a possibilitar o maior número de

respondentes, foram guardadas e posteriormente reformuladas, chegando ao todo em 4 questões (anexo E), que tinham como objetivo coletar informações importantes sobre a atuação desses profissionais e que, de alguma forma não foram ou não puderam ser contempladas via questões fechadas. Para identificação dos profissionais a serem entrevistados no formulário havia uma questão perguntando quem gostaria de participar dessa fase da pesquisa e a partir dessa indicação, foi pensando inicialmente na realização de um sorteio, ideia essa que foi substituída logo após a análise inicial do perfil dos respondentes da pesquisa, que em sua maioria eram mulheres e de raça ou cor branca. Visando garantir uma maior diversidade no perfil dos entrevistados, considerando gênero, cor/raça, idade, entre outros, foi feita a análise do perfil de todos os respondentes do formulário que indicaram interesse de participar da entrevista, ao todo 120, chegando no final a 3 participantes que foram entrevistados. As entrevistas foram realizadas e gravadas via Zoom e transcritas usando a ferramenta Google Docs. Para realização da mesma, visando manter um padrão, vivenciei o seguinte passo a passo:

1. Acolhimento: Momento dedicado às apresentações (entrevistador e entrevistado), agradecimento pela participação na pesquisa e retomada dos objetivos.
2. Realização da entrevista: Nesse momento apresentei cada uma das questões e convidei o participante a respondê-las deixando aberto caso quisesse trazer questões ou informações complementares, por isso a escolha de uma entrevista semiestruturada ou parcialmente estruturada (GIL, 2002): “Pode *ser parcialmente estruturada*, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. (GIL, 2002, pág. 117)
3. Fechamento: Esse momento foi dedicado ao agradecimento pela participação na entrevista e apresentação dos próximos passos. Como próximos passos falei das ações e tempos até a defesa e dei ênfase ao desejo de em seguida agendar um encontro online para apresentar o resultado da pesquisa. Tive essa ideia após ler um texto do Creswell que indicava, na compreensão que tive, a necessidade de se pensar formas

de devolver aos sujeitos os resultados da pesquisa para que como o pesquisador também possam considerá-los.

A análise das entrevistas foi feita considerando duas macros etapas, sendo a primeira leitura foi feita com o intuito de classificar os extratos dos textos que se relacionavam a quatro categorias predefinidas e que são norteadoras da pesquisa, são elas: concepção de formação continuada ou permanente e se a mesma mudou durante período da pandemia; principais metodologias e estratégias usadas na atuação como formador; concepção de currículo norteadora da prática e o que significa ser PEC.

Após essa fase pôde-se realizar uma segunda análise dos textos pela qual foram criados novos nós de acordo com termos e temas que apareciam com frequência representativa nas diversas entrevistas.

A partir dessas duas principais fontes de análise foram extraídos dos textos trechos de falas que foram usados para ilustrar, exemplificar e/ou traduzir a teoria e/ou minhas percepções. Trarei mais detalhes sobre esse exercício no capítulo 5.

c) Fase de Avaliação da Pesquisa

Essa fase teve como finalidade principal investigar os objetivos da pesquisa. Para tal, além das análises específicas, consolidaram-se as análises realizadas durante os ciclos de investigação das fases anteriores de planejamento e implementação.

O capítulo a seguir traz a fundamentação teórica e as respectivas referências sob as quais foi desenvolvida a investigação.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO BRASILEIRA, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

“Vez ou outra - e inevitável que assim o seja - uma onda de termos que não levam a nada insiste em bater com ferocidade por meu corpo todo. Desvio e desvio e desvio. E isso me exaure mais, muito mais. Mas prossigo. Sei que preciso atingir o ponto exato onde estão as palavras que irão se alinhar e delinear as frases com as quais buscarei traduzir o que intento”.

(Alexandre Dantas, 2018, p. 145)

2.1. Educação Brasileira

Em algumas disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo sua conclusão culmina com a apresentação ou entrega de um trabalho sobre o(s) tema(s) tratado(s). Na disciplina Educação Brasileira os campos temáticos abordados ao longo do 2º semestre foram:

1. Matrizes de referência da história da educação brasileira;
2. Plano Nacional de Educação com suas 20 metas e respectivas estratégias.

Portanto, esse capítulo do trabalho tem como objetivo apresentar um texto analítico-reflexivo pessoal que articule os dois campos temáticos e o tema do meu projeto de pesquisa do mestrado: **formação de professores**. Para isso dialogarmos sobre as três matrizes de referência da história da educação e sobre as metas 15 a 18 do Plano Nacional de Educação, que estão relacionadas com o meu objeto de pesquisa.

A partir desse momento serão abordadas, em ordem cronológica, as matrizes que foram fundantes e fizeram, ou melhor, ainda fazem parte da história da educação do nosso país. Falaremos, em linhas gerais, sobre as matrizes Cristã, Liberal e Crítica, destacando aspectos como ideias centrais, características, pensadores e/ou teóricos de referência, fundamentos e suas principais influências na educação, até os dias atuais, tais como: proposta curricular, seleção e/ou formação de professores e estudantes.

2.1.1. Matriz Cristã

Como o próprio nome indica, ancora seus princípios e ideais no Cristianismo, que representa mais que uma religião. Para muitos teóricos é uma referência matricial cultural do Ocidente, por isso sua força e presença até os dias atuais. O Cristianismo afirma que todos os seres humanos são a imagem e semelhança de Deus e como filhos do mesmo Pai Criador, todos temos direitos, devemos acreditar e fazer por merecer a conquista do paraíso perdido, ou seja, do Reino de Deus que representa um reino da Verdade, da Justiça, do Amor e da Paz.

Para merecer o paraíso todos os humanos, de todos os povos e culturas, deveriam sair da ignorância e seguir o caminho da luz que vem de Deus e do Evangelho. Segundo o Cristianismo, o conhecimento é parte do caminho da salvação, cabendo à igreja, como representante de Deus aqui na terra, fundada por São Pedro, salvar a todos por meio da pesquisa, estudo e esforço para se alcançar a luz.

Alicerçada nesses ideais a igreja em nome de Deus sai a evangelizar e trazer a luz para os povos dos diferentes continentes, por meio da Educação Cristã, prática essa que podemos chamar de social e cultural. Por outro lado, com foco na política, sair e evangelizar tinha como principal objetivo combater a reforma protestante, movimento chamado de Contrarreforma, e catequizar o novo mundo recém descoberto, evitando assim a disseminação da doutrina luterana.

A Companhia de Jesus, ordem dos jesuítas, fundada por Santo Inácio de Loyola, no século XVI, foi de suma importância para os propósitos da igreja, porque com os seus representantes se espalhou por toda a Europa, principalmente Portugal, buscando doutrinar e evangelizar as pessoas na fé e a partir dos preceitos cristãos.

Em 1549 chegou ao Brasil o primeiro grupo de seis missionários liderados por Manuel da Nóbrega e começaram sua catequese erguendo um colégio em Salvador da Bahia, fundando a Província Brasileira da Companhia de Jesus, onde a intenção foi educar em “virtudes e letras”. O que isso quer dizer? Vinham trazer a educação e por meio dela imprimir os valores cristãos e converter o educando ao cristianismo. Criticamente falando, o que se buscou foi evangelizar e doutrinar para dominar e, para isso, não mediram esforços, passando por cima e cometendo genocídio dos povos nativos, os indígenas, que para eles eram ignorantes, tábua rasa: desconsiderando assim seus conhecimentos, cultura e valores. Algo que infelizmente acontece até os dias atuais!

Os jesuítas foram estratégicos no processo de evangelização e colonização, vivenciando os seguintes processos:

1. Catequese itinerante: ação dos jesuítas em diferentes lugares que tinha como foco ensinar e apresentar aos índios os mistérios da fé. Essa ação durou pouco, devido às dificuldades de deslocamento dos mesmos.
2. Confrarias dos meninos: Além da catequese itinerante, outro investimento deu-se na fundação de instituições de assistência social às crianças órfãs trazidas de Portugal e as nascidas aqui na Colônia em formação.
3. Aldeamentos: Diferente da catequese itinerante em que os jesuítas tinham que se deslocar, nos aldeamentos instaurou-se a implantação de vilas indígenas em que no centro fica a igreja e fora dos muros o campo, composto pela lavoura e gado.
4. Colégios: Representando o 4º movimento os colégios eram os espaços instituídos para o ensino, necessitando para isso da formação de um corpo docente. Frequentavam os colégios os filhos da elite!
5. Seminário: Como quinto e último movimento vem os seminários. Espaço destinado a realização de formação no Brasil para pessoas do ministério, presbíteros e docentes (formação intelectualmente mais sólida do clero na colônia), não necessitando ir mais para Portugal.

O currículo de educação jesuítica que foi aplicado - com especificidades - nos Aldeamentos, Colégios e Seminários foi chamado de Ratio Studiorum (elaborado em 1599). O Ratio Studiorum, abaixo indicado, era um plano de estudos rígido, doutrinário, administrativo e econômico que trazia diretrizes e indicava como todas as escolas religiosas deveriam funcionar, sem possibilidade de negociação ou algo do tipo.

Quadro 1- Ratio Studiorum

ANOS	NÍVEIS	CICLOS	TEMAS / DISCIPLINAS
14	STUDIA SUPERIORA	TEOLOGIA	4. TEOLOGIA PRÁTICA – PASTORAL (Virtudes – Vícios)
13			3. TEOLOGIA MISTA
12			2. HEBRAICO
11			1. BÍBLIA
10		FILOSOFIA (Base: Aristóteles e Tomás de Aquino)	3. DE ANIMA / METAFÍSICA / ÉTICA GEOMETRIA / COSMOGRAFIA
9			2. DE COELO: GENERATIONE, METEORIS
8			1. LÓGICA
7	STUDIA INFERIORA	LÍNGUA (Ensino em Latim) ("CURRÍCULO HUMANISTA")	3. SUPREMA CLASSIS GRAMATICAE (RETÓRICA – ERUDIÇÃO – HUMANIDADES) (sintaxe)
6			2. MEDIA CLASSIS GRAMATICAE (conjugações)
5			1. INFIMA CLASSIS GRAMATICAE (declinações, gêneros...)
4		PRIMEIRAS LETRAS	DOCTRINA RELIGIOSA é ensinada junto com (dentro de): LER, ESCRIVER, CONTAR
3			
2			
1			

CED – PUC.SP
 Educação Brasileira
 Prof. Alípio Casali
 Registro: Cássia Duarte

Fonte: DUARTE, Cássia

Essa organização visava indicar o que ensinar a cada público, sendo de 1 ao 7 os temas mais básicos, composto por conteúdos religiosos, e destinado a maioria das pessoas e do 8 ao 14 os conteúdos mais relevantes ministrados para aqueles que irão realizar atividades elaboradas (filosofia e teologia).

Visando garantir que a proposta do Ratio Studiorum não sofresse alterações foram elencadas algumas regras a serem seguidas pelos prefeitos das academias (o equivalente hoje aos diretores escolares), a saber:

1. Estimular a piedade (católica);
2. Observância das regras – frequência e diligência (repetição);
3. Exercícios e estudo repetitivo e constante, não podia pensar e questionar;
4. Nenhuma inovação sem licença – obediência a regras do reitor, não há espaço para mudar;
5. Horário da academia – objetivo religioso;
6. Seleção dos professores – padres jesuítas;

7. Cuidado da disciplina: ênfase à obediência, onde os docentes deveriam cuidar para que os alunos não só observem, mas sigam. Os alunos poderiam ser humilhados e receberem castigos físicos caso isso não acontecesse;
8. Regras para professores de filosofia: Só seguir Aristóteles.

Relacionando com o tema da dissertação vale indicar que o Ratio Studiorum foi a primeira proposta curricular que determina o que deve ser ensinado, como, para quem e em que ordem. Outro destaque são os professores, que nessa matriz foram os jesuítas. No início havia poucos professores, porém, essa realidade foi mudando com a fundação dos Colégios, que eram responsáveis pela educação básica dos filhos da elite daquele tempo, logo precisava de docentes bem formados, diferente do que acontecia na educação dos indígenas que bastava a pessoa ser alfabetizada. Outro marco importante foi a institucionalização dos Seminários, espaço esse, que como indiquei acima, tinha o objetivo de formar, entre os diferentes atores, os professores. Entendemos que nesse caso os docentes mais experientes e bem formados eram responsáveis pela formação dos outros, podendo, se usarmos as nomenclaturas de hoje, chamá-los de formadores; que para formação de seus pares seguiam uma proposta curricular pré-definida e rígida.

Para finalizar, vale indicar que os jesuítas foram responsáveis pela primeira proposta de educação no Brasil durante 210 anos e ainda hoje se pergunta: Os jesuítas vieram para catequizar ou educar? Podem ser considerados educadores ou destruidores de cultura, como postula Gilberto Freire em seu livro *Casa Grande Senzala*? Contrariando Cecília Meireles avaliamos que não foi isso ou aquilo e sim isso e aquilo, ou seja, é inegável a contribuição dos jesuítas para a história da educação brasileira, bem como seu pioneirismo em terras e entre povos desconhecidos, como destaca o professor Saviani; porém não somos ingênuos e sabemos que a igreja lucrou muito com isso, principalmente buscando formas de se manter como uma das representantes e de maior prestígio frente às pessoas, fazendo jus ao seu poder de doutrinação, em nome de Deus e do paraíso perdido.

2.1.2. Matriz Liberal

Conforme indicado, na Matriz Cristã o poder estava centrado em Deus e a igreja atuava em nome dele para evangelizar. Todos os seres humanos para que pudessem

novamente conquistar o Paraíso dependiam da educação, sendo essa cristã. Observa-se que a luz está centrada na figura de Deus e indiretamente na igreja como mediadora, estando os homens dependentes de ambas para conquistar a consciência e serem salvos. A estrutura da matriz cristã e seus ideais começam a ser questionados e sofrer ataques em seu interior por vários intelectuais, todos influenciados pelo iluminismo (conhecido como século das Luzes dominou o mundo das ideias na Europa durante o século XVIII "O Século da Filosofia") que incluiu uma série de ideias centradas na razão (luz) como a principal fonte de autoridade e legitimidade. Essa matriz se pautava em princípios como a liberdade, progresso, tolerância, fraternidade, governo constitucional e separação Igreja-Estado.

O conceito de liberdade revelou-se como a abertura de um horizonte infinito de possibilidades positivas e ao mesmo tempo perigoso. Infinito, diante da abertura do sujeito às suas potencialidades inesgotáveis e perigoso, porque a depender da situação, de seus desejos ou interesses, esse mesmo sujeito pode não respeitar limites, fazendo valer o seu "direito", a sua forma de pensar, seus desejos, em detrimento dos outros e em nome de uma certa "liberdade". O filósofo Thomas Hobbes defendia a ideia segundo a qual os homens só podem viver em paz se concordarem em submeter-se a um poder absoluto e centralizado, como por exemplo, um Estado forte, controlador, o Leviatã: uma autoridade inquestionável.

A revolução francesa levou ao plano político o poder da burguesia, que já era hegemônico/dominante no plano econômico. O projeto republicano era, essencialmente, o de converter súditos (da Monarquia) em cidadãos (da República). A instrução pública apareceu, então, como uma exigência instrumental. O Relatório Condorcet (1792) foi a constituição desse dever do Estado de prover instrução pública em escolas abertas para todos.

Nesse momento entra em ação a figura do Marques de Pombal, ministro de Portugal, que teve um papel importante na reconstrução de Lisboa em 1755, depois do terremoto. Pombal era muito culto e tinha forte influência na filosofia iluminista. Ele expulsou os jesuítas e reconstruiu todo o processo educacional. Para isso acontecer contou com o apoio de vários intelectuais leigos, todos influenciados também pelo iluminismo. Ele dizia que tinha que reconstruir Lisboa e Portugal, nas esferas administrativas, econômicas, políticas e educacionais.

A Reforma Pombalina veio então para substituir a educação cristã oferecida pela Companhia de Jesus. Muda o sentido da Educação que passa a ser laica e todos

os estudantes devem aprender Geografia, Matemática, Ciências e não somente o latim das escrituras. A grande inovação pedagógica foi realizada pelo Padre Otoriano Luís Verne, que destaca que os ensinamentos devem ser passados em português e não em latim. Enfatiza também que é importante os estudantes dominarem sua língua, indo contra ao Studiorium.

Instaurar a Reforma Pombalina não foi algo fácil e a educação no país sofreu impacto, pois não havia professores suficientes após a expulsão dos jesuítas. Faltava tudo para o ensino que Pombal almejava: método, estrutura curricular, livros, professores, dinheiro, etc.

Quem educava também no Brasil era uma pequena camada alfabetizada (era o que bastava para ser professor). Diante disso, Pombal decidiu remodelar e construir o concurso público, que surgiu em 1760.

Diante dessa reforma a educação básica deveria ajudar os estudantes, pelo menos os das camadas mais simples da sociedade, a ler, escrever e dominar minimamente o latim, porém como já mencionei, o estudo deve ser em língua materna e ser útil e aplicado, com o objetivo de preparar minimamente o sujeito para atuar no mercado de trabalho e servir de mão de obra barata.

E o professor? O que mudou na atuação dos mestres? O Estatuto Pombalino passa a trabalhar com a ideia do “professor inventor”, sendo aquele que não dá aula apenas, mas sim aquele que investiga por si, que incorpora no seu ensino as novidades que ele e os demais professores descobrem. Ninguém poderia ensinar, sem se submeter ao beneplácito régio: exame de demonstração de capacidade para poder ensinar. Aulas régias eram ministradas por professor concursado, que tinha o estatuto de nobre, que era pago pela coroa e que em algum lugar (podendo ser sua própria casa) dava aulas de uma determinada disciplina.

Oferecer aulas apenas por professores concursados gerou um grande desafio para implementação dessa política de educação, pois havia lugares em que não se encontrava professores com conhecimento específico para lecionar, por não se dispor a se deslocar para ensinar.

Então por que Pombal e a Reforma Pombalina investiram na Educação? Porque guiados pelos ideais iluministas acredita-se que é possível aperfeiçoar uma sociedade e as leis que a regem; sendo essa sociedade composta por homens, esses devem também ser aprimorados e o meio para isso é a educação, que ganha, então, centralidade. Os estudantes passam a ter acesso, a depender da classe social em

que pertencem, a informações importantes para atuarem na sociedade produtiva. Observa-se que o foco é preparar os advindos da(s) classe(s) popular(es) para trabalharem e produzirem, dominando assim os conhecimentos básicos como ler, escrever, calcular; diferente do que se almejava para os filhos das elites, que cursavam aqui uma educação básica de qualidade, porém para se aprimorar, se destacar, assumir postos importantes na sociedade ou o negócio da família, eram enviados para estudar na Europa, em especial Portugal.

Para instaurar as ideias iluminista ou ilustradas, o marquês de Pombal vai fortalecer o Estado e o poder do rei. O Poder estava no rei e os demais “poderes” subjugados. Há o desejo de mudar mentalidades, com foco na ciência e no capitalismo (empreendedorismo – produção e produto).

Abrindo um parêntese agora e relacionando tudo o que vimos até o momento sobre a matriz liberal com o tema da dissertação, pode se dizer que a Reforma Pombalina apresenta uma nova proposta curricular, não mais centrada no ensino da religião e sim na ciência, se pautando na razão e na concepção do sujeito pensante, livre e autônomo.

Os professores por sua vez deixam de ser os jesuítas e servos da igreja e passam a ser profissionais, em sua maioria, formados pela universidade, especialmente de Coimbra, com conhecimento e domínio específico de uma ciência e que para darem aulas prestavam concurso. Nota-se aqui que a formação dos professores acontecia na universidade, representando o que chamamos hoje de formação acadêmica e inicial.

Parêntese fechado e avançando no tempo, trago como destaque o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Trata-se de um gênero de discurso, onde pessoas se reuniram e escreveram desejos e projetos para educação vigente. O manifesto encontra-se no limite da matriz liberal, apresentando referências próprias do pensamento crítico da universalidade do Direito. Essas referências críticas expressavam o clima de insatisfação presente no Brasil desde os anos 1920, que Getúlio Vargas buscou catalisar, refundando o Estado brasileiro. O Manifesto dos Pioneiros marca um movimento de reconstrução da educação lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado entre outros por Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior. Destaca que o tema educação deve

ser valorizado e considerado como pauta importante e propõe a organização geral do sistema de ensino.

Em síntese o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:

- considerava a educação a base de todos os problemas do Brasil, atacando esse problema, acreditava-se que resolveria os demais;
- tinha como principal bandeira a construção de um sistema único de educação
- defendia a unidade na Educação sem uniformidade (há o cuidado em manter a particularidade de cada regional);
- defendia a Educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos;
- considerava que a escola deveria ser única para meninos e meninas (coeducação)
- defendia a vinculação de recursos (parte da receita de impostos) para que as propostas de Educação fossem desenvolvidas;
- defendia a Educação como dever do Estado (responsabilidade do poder público) e direito de todos, sendo obrigatória a escola secundária para todos e a educação superior para a elite intelectual.
- influenciados por Piaget e a Biologia indicava a importância dos biológicos serem desenvolvidos. A universidade era considerada um espaço elitista e estava reservada para elite intelectual, independente a classe social a qual pertencia (habilidades biológicas = intelectual).
- considerava os professores uma elite intelectual e deveriam ser formados prioritariamente no espaço universitário (nível superior).
- defendia a valorização dos professores em relação ao salário, onde todos deveriam ter um piso salarial e um plano de carreira único, independente da área de atuação, podem atuar no nível superior ou na educação básica;
- propôs a divisão da instrução em 4 grandes períodos, sendo: Escola Infantil, Escola Primeira, Escola Secundária e Educação Superior, como forma de garantir a continuidade e articulação do jardim de infância à universidade).

Vale ressaltar que, apesar de ter completado 89 anos, algumas bandeiras defendidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ainda hoje não foram conquistadas, como veremos mais à frente ao dialogar sobre algumas metas do Plano Nacional de Educação relacionadas à formação de professores.

2.1.3. Matriz Crítica

A Matriz Crítica está relacionada à Pedagogia Crítica, cuja maior referência, e para nossa alegria e honra, é o patrono da educação brasileira: Paulo Freire.

A Pedagogia Crítica funda-se em algumas referências, a saber:

- Filosofia Educacional: descrita por Henry Giroux como um "movimento educacional, guiado por paixão e princípio, para ajudar estudantes a desenvolverem consciência de liberdade;
- Economia Política: Na teoria de K. Marx a pedagogia crítica é ligada à democracia radical, o anarquismo, o feminismo, e outros movimentos que lutam pelo que descrevem como justiça social;
- Psicanalítica: Freud questiona a “liberdade” humana, enfatizando protagonismo do Inconsciente sobre os aspectos conscientes (“O Eu não é Senhor em sua Casa”);
- Escola de Frankfurt: Teoria Crítica (Horkheimer e Adorno) versus Teoria Tradicional
- Epistemologia como crítica radical: implica uma autocrítica radical (crítica da razão acerca dos limites da própria razão).
- Pedagogia: tem por finalidade a formação de um indivíduo autoconsciente e ativo na sociedade que o rodeia, a fim de transformá-la. Para isso o estudante precisa adquirir conhecimentos teóricos vinculados ao contexto em que está inserido e consciência do contrato social que faz parte;

Essa matriz tem em seu bojo três principais conceitos:

- PedagogiaS: diz respeito a valorização da tradição em composição com a inovação política (social-cultural). Destaca-se também o reconhecimento e valorização das experiências e saberes populares não-escolares tradicionais, o interesse pelo e advindo do coletivo, a pessoa como motor da vida e da educação. Destaque a palavra democracia, sendo essa entendida e defendida como radical, popular, representativa e participativa
- Transformação: processo evolutivo, histórico e considerado elemento diferencial no que tange a liberdade humana. O professor Casali fez questão de destacar a liberdade humana como não é aleatória; intencional, fundada nos

desejos combinados com o reconhecimento das próprias faltas, insuficiências, problemas, direitos não realizados e das próprias potencialidades.

Transformação também pode ser sinônimo de mudança, por isso em alguns casos a Pedagogia Crítica é chamada de Pedagogia da Mudança.

- Crítica: Se assim podemos dizer, trata da forma mais evoluída da consciência que é a reflexão dialógica, que culmina com a autoconsciência e autocrítica. Num processo evolutivo, de crescimento e mudança, o ato de ser crítico e pensar criticamente tem sido, ou melhor, pode ser uma estratégia de sobrevivência e de desenvolvimento coletivo, ou seja, o mais-crítico tem maior probabilidade de sobrevivência e desenvolvimento e a superação dos desafios oriundos ou impostos a sua classe social, raça, identidade e/ou orientação sexual e cultura.

Sobre a Pedagogia Crítica destacamos, em linhas gerais, duas grandes referências, começando por Paulo Freire.

Segundo Freire (1983) não é possível falar de educação sem refletir sobre o homem e sua ação no mundo. Como um ser de relações, o homem necessita de uma posição ética e crítica frente ao mundo, pois “a educação não deve ser um processo de adaptação do indivíduo à sociedade”, mas ela deve servir para transformar a realidade.

Freire ressalta que devemos superar a consciência ingênua (estreita do conhecimento da realidade) e fanática (própria do homem massificado) de modo a desenvolver a consciência crítica, que somente se dá em um processo educativo de conscientização, de promoção crítica da realidade. Para tanto, superar os estágios de consciência ingênua e fanática e avançar para a consciência crítica, o processo educativo precisa investir em profundidade, em uma pedagogia que reconheça a realidade como dinâmica; de análise e resolução de problemas; que substitui explicações mágicas por princípios de causalidade; que é indagadora, investigativa, inquieta; que revela as contradições sociais existentes a fim de superá-las. Enfim, “educar, nessa perspectiva, passa a ser essencialmente conscientizar, formar a consciência crítica de mesmo e da sociedade. (GADOTTI, 1984, p.70)

A educação que visa a transformação do eu para mudança em nós é uma ação pedagógica com uma postura crítica e ética, e porque não dizer política, com um compromisso com a solidariedade, com a curiosidade e com a amorosidade, a empatia.

O pensamento freiriano acerca de uma pedagogia crítica, busca contribuir para que haja uma educação voltada à libertação do sujeito das amarras dominantes da sociedade vigente e ao pleno exercício de seus direitos enquanto cidadão, buscando uma sociedade mais justa, igualitária e consequentemente democrática. Aspectos tão fundamentais e necessários e que nós devemos como educadores assegurar, de modo a garantir ou fazer valer o respeito a singularidades e integridade das pessoas, de sua cultura, gênero, raça e credo.

O lindo da Pedagogia Crítica de Freire é que ela se pauta na capacitação dos estudantes e professores a desenvolverem uma compreensão crítica consciente de sua relação com o mundo e, ao fazer isso, possibilita que se tornem pessoas cada vez mais conscientes de seu contexto e de sua condição enquanto ser humano, tendo é claro cada qual o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. O que isso quer dizer? Que no modelo pedagógico crítico e libertador de Freire, o professor mantém sua autoridade e direcionamento no processo de aprendizagem, mas essa autoridade não é autoritária. Essa compreensão requer que não sejamos completamente laissez-faire, nem autoritários ou ditatoriais. Em vez disso, os educadores libertários devem ser radicalmente democráticos em sua pedagogia, o que se traduz em ser ao mesmo tempo responsável e diretivo na sala de aula, respeitando, porém, os direitos e as capacidades dos estudantes para chegarem às suas próprias conclusões.

Outro representante brasileiro da Pedagogia Crítica é o professor, filósofo e pedagogo Dermeval Saviani, idealizador da teoria pedagógica denominada Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) em meados de 1978. Em sua teoria defende o acesso ao conhecimento sistematizado e sua compreensão por parte do estudante como instrumento de reflexão e transformação da sociedade.

Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata. (SAVIANI, 2013, p.72)

Saviani apresenta a pedagogia histórico-crítica como possibilidade de superação das pedagogias crítico-reprodutivistas.

Chamo esta corrente de crítico-reprodutivista porque não se pode negar seu caráter crítico, se entendermos por concepção crítica, aquela que leva em conta os determinantes sociais da educação, em contraposição às teorias não-críticas, que acreditam ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social (nesse sentido, nós poderíamos dizer que a Pedagogia Tradicional, assim como a Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista, são não críticas). Mas além de críticas, às teorias em questão são reprodutivistas, no sentido em que chega invariavelmente à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes. Sendo assim, essa concepção crítico-reprodutivista não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente (SAVIANI, 2013, p. 105).

Saviani na PHC ressalta que o poder da escola se sustenta a partir de uma concepção de educação republicana, onde esta instituição aparece com a finalidade de formar cidadãos sujeitos da sua história, conscientes, autônomos e livres. Saviani atribui à escola a função de elemento transformador das consciências, e conseqüentemente, transformadora da sociedade. Como podemos observar que ele defende unicamente a escola como aquela que vai possibilitar a classe trabalhadora sair da sua ignorância e do senso comum e progredir paulatinamente para a cultura erudita. A partir dessa concepção acredita e defende que não existe “salvação” fora da escola, sendo a figura do educador primordial nesse processo.

Concluindo, entendemos que para que de fato o educador tenha conhecimento, consciência e vivencie na escola e na sala de aula as premissas ou pressupostos da Pedagogia Crítica é fundamental que ele possa ser formado com base nesses princípios. Destaca-se aqui o papel e atuação relevante do formador de educadores, atuando na formação inicial ou continuada, sendo a última o foco desta pesquisa.

2.2. Plano Nacional de Educação

A partir desse momento vamos apresentar e dialogar sobre o segundo campo temática da disciplina: Plano Nacional da Educação (PNE). Refere-se, como o nome diz, a um plano que estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação, devendo os entes federativos trabalharem juntos, visto que têm competências comuns. Nesse sentido, o PNE cumpre a função de articular os esforços nacionais em regime de colaboração.

Nessa parte da dissertação pretendemos apresentar, em linhas gerais, o que é o Plano Nacional da Educação (PNE) e sua composição, relacionando é claro, com as metas que dialogam com o tema do projeto de pesquisa.

O atual Plano Nacional de Educação, ou Lei 13.005/2014, diferente dos anteriores, foi aprovado em 2014, com vigência de 10 anos. O embasamento do PNE está na Constituição Federal e suas diretrizes reforçam este compromisso no art.2º:

- (CF 214) I: erradicação do analfabetismo.
- (CF 214) II: universalização do atendimento escolar.
- (CF 3o.) III: superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.
- CF 214) IV: melhoria da qualidade da educação.
- (CF 214) V: formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.
- (CF 206) VI: promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; (CF 214) VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.
- (CF 214) VIII: estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.
- (CF 206) IX: valorização dos (as) profissionais da educação.
- (CF 1o. 3o. 4o. 5o. 225) X: promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

O PNE tem como principais como objetivos:

- Universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos).
- Elevar o nível de escolaridade da população.
- Elevar a taxa de alfabetização.
- Melhorar a qualidade da educação básica e superior.
- Ampliar o acesso ao ensino técnico e superior.
- Valorizar os profissionais da educação.
- Reduzir as desigualdades sociais.
- Democratizar a gestão.

- Ampliar os investimentos em educação.

O PNE apresenta 20 metas e estratégias para a Educação Brasileira que devem ser cumpridas até 2024, a saber:

Quadro 2 – Objetivos e Metas do Plano Nacional de Educação

Objetivos	Metas
Garantir o direito à educação básica com qualidade	1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11.
Reduzir as desigualdades e a valorização da diversidade – metas.	4 e 8
Valorizar os profissionais da educação – metas.	15,16, 17 e 18
Elevar matrículas e qualidade do ensino superior – metas.	12, 13 e 14
Reservar recursos financeiros para o financiamento da execução dos planos de educação – metas.	19 e 20

Fonte: Elaborado pela autora.

Muitas são as metas que visam garantir melhorias no campo educacional, porém as que serão aqui abordadas estão relacionadas à formação e valorização dos profissionais da educação (formação inicial, ingresso na carreira, formação continuada, plano de carreira), sendo elas as metas 15 a 18. Ao passo que for apresentando cada uma relacionaremos com o que foi abordado nas matrizes.

A Meta 15 visa garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE (até 2015), política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (até 2024).

Ao analisarmos essa meta é possível identificar alguns desafios, como por exemplo, observa-se que: a) apesar do que se deseja ainda não existem iniciativas para programas de formação de professores e quando há os mesmos são descentralizados e b) a meta é afetada pelo teto de gastos e que ter uma política de formação de professores não é suficiente, pois é preciso que haja uma política de valorização destes profissionais.

Aqui identificamos que profissão docente segue não sendo valorizada e que diferente do que era postulado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, os professores não são e estão longe de ser considerados, e principalmente tratados,

como elite intelectual, não em alguns segmentos, como por exemplo, os que bravamente atuam como professores da Educação Básica.

Já a Meta 16 que dialoga com o meu projeto visa formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Os resultados compartilhados no observatório do PNE revelam que essa meta será atingida até 2024, pois já em 2020 foi possível identificar que 49.6% dos professores da Educação Básica eram pós-graduados. O desafio nesse caso é que muitos desses profissionais atuam ou atuavam na Educação Básica, mas sempre que têm oportunidade saem das salas de aula para atuarem em outras áreas, que não a educação, em busca de melhores salários e/ou valorização, visto que esses professores seguem, se comparado a professores com mesmo grau de formação, recebendo salários inferiores, ou às vezes compatível, desde que trabalhem em diferentes horários ou escolas para ampliar sua remuneração. Reforço aqui que mais um desejo do Manifesto não foi ainda atingido, ou seja, dos professores terem, independentemente de onde atuam (Educação Básica ou Superior), o mesmo piso salarial.

Sobre a Meta 17 que diz respeito a valorização dos(as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE.

Apesar do aparente crescimento do rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ter apresentado modesto avanço entre 2012 e 2019, nota-se que ficou bem abaixo da inflação no mesmo período, que houve retração na remuneração dos profissionais do magistério e decréscimo do rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais. Resumindo, a meta não foi atingida em 2020 e está longe disso acontecer. Nota-se novamente aqui que uma das bandeiras do Manifesto, apesar dos seus 89 anos, não foi atingida (valorização dos professores, piso salarial e um plano de carreira único), o que faz com a profissão docente não seja atrativa e o que se observa é a extinção de vários cursos de licenciatura, o que a médio ou longo prazo representará um grande desafio, ou melhor, já representa.

Por fim, a Meta 18 visa assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Segundo as informações presentes no “Observatório do Plano Nacional de Educação” não há resultados parciais para os objetivos dessa meta, não há menção de melhoria na remuneração e não se busca assegurar dedicação exclusiva dos professores, que como já disse, para ter uma remuneração melhor se desdobra para dar aula em vários períodos. Os desafios do não atingimento dessa meta já apresentei nas anteriores!

Após essa breve análise avaliamos que olhar para o PNE e o que ele apresenta como expectativas para a formação dos professores ajuda a entender e contextualizar o papel dos formadores de professores, considerando perspectivas, potencialidades, limites e desafios, que são inúmeros e diversos, a começar por pensar como contribuir com a formação de professores a partir de um contexto tão adverso.

Para finalizar, vale ressaltar que, infelizmente, o Plano Nacional de Educação não tem poder de lei, logo não pode “obrigar” estados e municípios a colocarem em prática suas metas; uma prova disso é que em 2024 completará o seu tempo de vigência (decênio), porém muitas de suas metas não foram e talvez não serão cumpridas; podendo o mesmo ser revogado ou prorrogado. Porém, a chance do PNE ser colocado em prática nos próximos anos é grande, visto que durante a campanha das últimas eleições, o atual presidente - Luiz Ignácio Lula da Silva -, foi o único presidenciável a apresentar proposta de governo que viabiliza o PNE; motivo de comemoração por nós educadores!

2.3. Currículo

Tal qual o subcapítulo anterior, esse também foi parcialmente elaborado em uma das disciplinas obrigatória do curso: Teorias de Currículo. E por que parcialmente? Porque ao longo do curso tanto o subcapítulo quanto os conceitos de currículo foram inúmeras vezes sendo revisitados, construídos, desconstruídos, significados e ampliados.

Conforme mencionado na introdução, no momento da escrita do projeto de pesquisa observou-se que a concepção que se tinha sobre currículo era equivocada e reducionista, associando-o a grades e organização conteúdos, sem considerar, entretanto, as questões de ordem política, ideológica e epistemológica que o transpassa e influencia. Por tanto, abordar o tema currículo e sua relação com a formação de professores se faz necessário e é o objetivo deste subcapítulo.

O Currículo, enquanto ciência, é uma área nova de conhecimento, busca refletir sobre a construção dos diversos sentidos dados ao currículo ao longo de sua história e sua influência nos espaços escolares; sendo esses identificados por muitos teóricos e pesquisadores como campo de forças, permeado de relações de poder, disputas e lutas por parte dos variados atores que agem e/ou interferem, diretamente ou indiretamente, nesse território.

Cabe ressaltar que território é um termo novo na Educação, que advém da Geografia Humana, e é entendido, segundo Souza (1995) como espaço – local físico – assentado e que sobre influências por e a partir de relações de poder. Trazer essa definição é muito importante, pois esse termo estará presente nesse trabalho e dialoga muito com o que vamos falar sobre currículo.

Pelo que se tem pesquisado o termo ou ideia de “currículo” nasce junto com o capitalismo, cuja definições e expectativas foram mudando ao longo do tempo, não tendo ainda hoje um consenso, porém para muitos estudiosos a palavra está intimamente associada à manutenção dos interesses políticos, econômicos e culturais de uma determinada classe hegemônica (teorias tradicionais e/ou conversadores), apesar das existências e resistências de teorias e movimentos contrários (teorias críticas e pós-críticas).

O currículo, ao longo dos anos esteve, ou pode dizer que ainda está, a serviço:

- ensinar de forma escalável o mesmo conteúdo para o maior número de pessoas;
- possibilitar que essas pessoas aprendam o que se eles determinam e como determinam, desenvolvam as habilidades e valores esperados, devendo esses serem aferidos;
- instrumentalizar as pessoas para que se tornem aptas, tecnicamente falando, para dar sequência ao sistema econômico, cultural e político capitalista;
- formar pessoas competentes e empreendedoras que atendam às necessidades do Mercado (entidade subjetiva que atua a favor das classes

dominantes) e mundo globalizado.

No atual momento histórico, o território escolar, conseqüentemente o currículo, segundo alguns teóricos, vêm sofrendo fortes influências das políticas públicas que foram elaboradas para instrumentalizar a política econômica, sem nenhuma ou com pouca preocupação com o pedagógico, e essas políticas de cima para baixo, e porque não dizer de um lado para outro (e vice-versa), tem impactado a todos os sujeitos sociais da escola, entre eles o professor, ator importante nesta dissertação.

Observa-se que as instituições escolares vivem hoje uma grande dicotomia, porque ao mesmo tempo em que é desvalorizada e desprestigiada, vide considerações apresentadas no subcapítulo anterior, também vem sendo disputada pelo seu valor social, visto que além do papel educacional importantíssimo que exerce na educação - como o processo de ensino e aprendizagem, debates de ideias entre alunos e professores, alunos e alunos, a construção e troca de conteúdo, costumes e variadas relações entre os mesmos - está sendo, para muitos estudiosos, um estratégico instrumento dos interesses e padrões econômicos da globalização atual.

Conforme afirma Silva (2019, p.60): “A Globalização pode interferir nas esferas econômicas e também educacionais pelo seu principal objetivo, que seria de produzir cada vez mais lucro e riquezas”. (SILVA, 2019, p.60).

O território escolar, como já adiantamos, estaria sofrendo fortes influências das políticas públicas, cujo foco é a oferta de uma educação reprodutivista e para formação de mão-de-obra, em detrimento de uma educação reflexiva, emancipadora e humanizadora. Essas políticas públicas, sendo Ball (1998) tem como finalidades:

- (1) melhorar a economia nacional aproximando a conexão entre a escolaridade, o emprego, produtividade e comércio. (2) aumentar os resultados dos alunos nas competências relacionadas com o emprego. (3) obter de um controle mais direto sobre o conteúdo curricular e avaliação. (4) reduzir os custos para o governo da educação. (5) aumentar a contribuição da comunidade para a educação por meio de um envolvimento mais direto na decisão escolar tomada e pressão de escolha de mercado. (BALL, 1998, p. 122, tradução nossa).

Diante desse cenário, é possível constatar que a escola enquanto território, vem se configurando pelo seu valor social e educacional, num campo de forças e disputa entre os sujeitos curriculares, como direção, alunos, pais/responsáveis, servidores; o Estado pelas próprias Políticas e os atores econômicos, os quais

buscam influenciar, direta ou indiretamente, as Políticas Educacionais, entre elas e a mais recente podemos citar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2017.

Pesquisadores alertam que tais influências da globalização econômica podem ser de fato bem prejudiciais aos objetivos pedagógicos, visto que, ao se aproximar dos interesses e objetivos mercadológicos, as Políticas podem privilegiar a competitividade e disputa, não só entre alunos, mas entre docentes também, em detrimento dos propósitos sociais da educação e de uma relação de aproximação e cooperação entre os mesmos.

E como reverter essa situação e fazer com que a escola elabore seu currículo pautado em uma educação política e democrática que oportunize o desenvolvimento integral dos estudantes, o acolhimento e valorização de suas identidades, diversidades, culturas, gêneros, raças, crenças e credos?

Ponce e Araújo (2021), em seu artigo, enfatizam que, para a constituição de um currículo sustentado em uma educação política democrática deve se pautar em 3 pilares, se assim podemos dizer: 1) o reconhecimento e a valorização dos saberes dos sujeitos do currículo; 2) uma formação profissional e política dos educadores e 3) pensamento esperançoso que vislumbre o não-existente para um porvir curricular alternativo. Apresentaremos, em linhas gerais, os três itens, com destaque para o de número 2, que dialoga com o projeto de pesquisa. Porém, antes se faz necessário fazer o conceito de currículo no qual estamos nos pautando.

O currículo é uma prática social pedagógica que se manifesta sempre em dois aspectos indissociáveis: como ordenamento sistêmico formal e como vivência subjetiva e social. Só é possível considerá-lo na síntese desses dois aspectos. Trata-se de uma prática social complexa que envolve construção histórica-social; disputas ideológicas; espaços de poder; escolhas culturais; e exercício de identidades. (PONCE, 2018, 793)

O item 1 diz respeito ao reconhecimento e valorização das ideias, conhecimentos, expectativas, experiências, desejos, culturas e diversidades dos sujeitos (excluídos) que vivem diretamente, impactam e são impactados pelo e no cotidiano escolar. Não se pode falar em currículo escolar sem considerar as pessoas e os contextos em que elas vivem, caso contrário, as mesmas e suas necessidades serão invisibilizadas, a favor de um currículo por competências, comum, conteudistas e prescritivo.

O item 3 traz em seu bojo a necessidade de ser desejado, pensado e gestado um currículo escolar pautado na promoção em uma educação democrática e emancipatória, que visa a garantia e ampliação dos direitos sociais, erradicação ou minimização das desigualdades, invisibilidade e/ou aniquilação (PONCE e ARAÚJO, 2021) dos menos favorecidos, com vistas à formação de um sujeito autônomo, ou seja, o desejo e vislumbre de um currículo escolar pautado na Justiça Curricular.

Mas isso não será nada fácil, pois é uma proposta de educação contra-hegemônica e como bem destaca Santomé (2013), ameaça os interesses das classes dominantes.

Educação mais humanista e crítica passe a ser vista como perigosa, pois, sob sua perspectiva, correria-se o risco de que os alunos chegassem a se interrogar sobre assuntos que poderiam ser ameaçadores para aqueles que saem mais preparados no atual modelo produtivo, social e político. (SANTOMÉ, 2013, p. 83).

O item 2 reforça a necessidade de se elaborar formação inicial, em serviço ou ao permanentes pautadas: a) na reflexão crítica e política da realidade, b) na rebeldia e c) inconformismo diante da dominação, padronização, controle, estímulo à competição e ranqueamento, que atravessam as escolas e impactam sobremaneira todos os sujeitos curriculares, entre eles os professores; como forma de ampliar as possibilidades pedagógicas. Como ressaltam, Ponce e Araújo:

A formação de subjetividades rebeldes, competentes e democráticas, e o reconhecimento e a valorização dos saberes dos territórios são princípios caros para uma educação política democrática a ser sistematizada nos currículos escolares, que traz em si as possibilidades de desvelar as tramas sociais que impedem os sujeitos do currículo de compreenderem que o espaço curricular é um espaço em disputa política. É, portanto, legítimo disputar esse espaço em nome da democratização da educação, da sociedade, da alimentação, da moradia, da saúde, etc. (PONCE e ARAÚJO, 2021, p. 1453).

A partir de tudo de lemos fica evidente que os formadores de professores os PECs, sujeitos da pesquisa, precisam entender a importância do seu papel e serem cuidados ao planejar a formação profissional, crítica, reflexiva e política dos professores com vista a efetivação de um currículo escolar pautado na Justiça curricular, se é que isso é possível, porque a não ser o professor, quem mais poderá

viabilizar o currículo em função das necessidades de determinados estudantes (pessoais, acadêmicas, sociais, culturais, entre outras)?

A necessidade de entender, reconhecer e estimular o professor como um intelectual, pesquisador e um profissional ativo e autônomo gera impactos positivos em sua prática pedagógica: na definição dos conteúdos mais indicados para seus estudantes, na escolha das metodologias mais adequadas para cada momento, turma ou contexto, nos aspectos ou formas mais relevantes a serem avaliados sobre o desenvolvimento de seus estudantes, etc.

Entendemos que é e será um grande desafio, mas se faz necessário estimular nos professores o inconformismo, a transgressão, a rebeldia e resistência frente a um currículo prescritivo e hegemônico, pois um professor meramente executor, fere a essência de sua função; tornando-se o que Sacristán (2013) chama de um professor desprofissionalizado.

É fundamental oportunizar uma formação que acolha o professor como sujeito curricular ativo, reconhece e estimula um posicionamento crítico frente aos conhecimentos e aprendizados adquiridos na formação, bem como os advindos da prática, da relação de ensino-aprendizagem com seus estudantes e na troca entre pares.

Muito se tem a dizer sobre currículo, porém como é um dos temas, mas não o foco da dissertação concluímos esse subcapítulo indicando como profissional da área da educação e atuante na formação de educadores foi essencial “entender” o que é Currículo como ciência, o que é currículo escolar e como esses sofrem e são perpassados por políticas públicas influenciadas por interesses políticos, econômicos e mercadológicos que visam a manutenção do capitalismo e das ideologias e valores das classes dominantes.

Torna-se de grande importância conhecer as diversas políticas no âmbito educacional que cercam e controlam os territórios escolares e seus sujeitos, entre eles os professores, a fim de buscar subverter e escapar das amarras de um controle que visa apenas atender as demandas mercadológicas, em detrimento de uma educação de qualidade e que propicie a transformação do sujeito na atual sociedade.

Concordamos, temos esperança e reforçamos o que Ponce e Araújo (2021) dizem ao indicarem que a escola, na sua essência e função social, tem o poder e a força para educar as novas gerações com foco na valorização e acolhimento da diferença e dos diferentes, na democratização das relações e na garantia de direitos

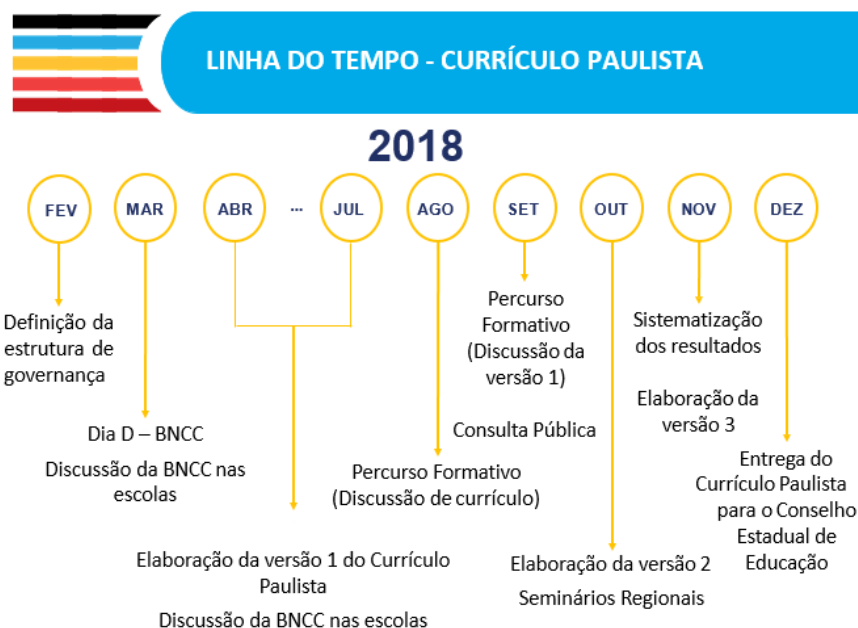
de todos; sendo o professor uma figura central nesse processo, porque como mediador da aprendizagem, assume o papel também de um sujeito ativo do currículo, que, além de propor um currículo formal, deve continuamente ser capaz de identificar e ajustar o currículo vivo e vivido por seus diversos alunos, de modo a atingir as expectativas de aprendizagem relacionadas ao currículo prescrito. Reforça-se aqui a necessidade, então, de olhar para esse professor e o currículo de formação do professor e pensar que formação a ele está sendo ofertada ou por ele buscada, conforme Imbernón:

Uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos e investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. (IMBERNÓN, 2011, pág. 58)

2.3.1. Atuação dos Professores Especialista em Currículo na implementação do currículo da rede de ensino de São Paulo: Currículo Paulista

Conforme indicado anteriormente, segundo Ponce e Araújo (2021), para a constituição de um currículo sustentado em uma educação política democrática deve considerar 3 pilares, entre eles: o reconhecimento e a valorização dos saberes dos sujeitos do currículo.

Após ouvir alguns PECs ficamos felizes em saber que os profissionais, em especial os docentes, foram ouvidos na implementação do currículo da rede de ensino de São Paulo, sendo atuação dos PECs, como formadores, de suma importância para que isso acontecesse. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, estados e municípios, em regime de colaboração foram responsáveis por elaborar seus currículos. Compartilhamos, abaixo, a linha do tempo de implementação do currículo da rede de ensino de São Paulo, chamado de Currículo Paulista, que aconteceu entre os anos de 2018 e 2019.

Figura 1 – Linha do tempo – Implementação do Currículo Paulista - 2018

Fonte: Coordenadoria Pedagógica (COPED)

Figura 2 – Linha do tempo – Implementação do Currículo Paulista - 2019

Fonte: Coordenadoria Pedagógica (COPED)

E o que é o Currículo Paulista?

O Currículo Paulista representa um passo decisivo no processo de melhoria da qualidade da Educação Básica no Estado de São Paulo, no que se refere às aprendizagens dos estudantes, como a produção de materiais de apoio, à formação inicial e continuada dos educadores e às matrizes de avaliação. (...) O

Currículo Paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Volume1) – homologado em agosto de 2019; e o Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio (Volume 2) – homologado em agosto de 2020, construídos em regime de colaboração entre as redes estadual e municipais, com o apoio das instituições públicas e privadas de Ensino Superior. (SEDUC, 2023)

Como mencionado, para implementação do Currículo Paulista houve a participação dos professores e essa ação se deu de diferentes formas, sendo centralizada e descentralizada.

De forma centralizada cada Diretoria de Ensino (DE) indicou um PEC, na época Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PNCP) Focal, e um grupo de professores das diferentes áreas para participarem da escuta e/ou momentos formativos elaborados pela COPED e vivenciados na Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE).

Em 2018 foi realizada uma grande escuta aos profissionais da rede que tinha como objetivo a contribuir com a melhoria do currículo, especificamente para os anos iniciais. Vale ressaltar que participaram desse movimento, a convite das Diretorias de Ensino, profissionais das escolas municipais. Os mesmos foram ouvidos e formados, já que em muitas delas não contam com equipes técnicas para tal. Os PECs nesse processo foram de fundamental importância, representando os mediadores entre as secretarias – estadual e municipais - e as escolas. Eles relataram que foram convidados a ir até a EFAPE para dialogar sobre a composição do Currículo Paulista e que a cada encontro discutiam segmentos diferentes, todos mediados pela equipe central da SEDUC. Comentaram que eram divididos em salas e em grupos e neles tratavam de temas que posteriormente eram socializados com todos e desse modo contribuíam para compor, de forma colaborativa, o tópico tratado. Assim iam formando o conteúdo de cada ano/série, cabendo à equipe central formatar, sistematizar e compartilhar tudo o que havia sido produzido.

Em 2020, no período da pandemia, em parceria com a SEDUC, realizaram a escuta e formação dos professores da rede por meio de uma plataforma unificada de comunicação e colaboração.

Paralelo a isso a SEDUCSP realizou uma série de lives e materiais para formar as equipes das DE e os professores sobre o Currículo Paulista e Ensino Médio. Seguem links de acesso há alguns desses materiais:

Quadro 3 – Links de materiais sobre o Currículo Paulista

O que	Link
Currículo Paulista_lançamento: série de 9 vídeos que apresentam o Currículo Paulista	https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/lançamento/
Currículo Paulista_legislações: espaço dedicado a apresentação de legislações e resoluções ligadas ao Currículo Paulista do Estado de São Paulo	https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/legislacoes/
Currículo Paulista_Ensino Médio: espaço dedicado a informações, orientações e vídeos sobre o Ensino Médio.	https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/

Fonte: Elaborado pela autora.

Já nas Diretorias de Ensino, de forma descentralizada e cada qual a sua maneira, o processo leitura e validação da proposta curricular, em especial do Ensino Fundamental, se deu por meio de orientações recebidas via SEDUCSP. Foram realizados encontros, por polo, e neles os profissionais conheceram, sentaram e propuseram adequações nos textos e isso se deu reunindo grupo de professores representantes das escolas, por componentes curriculares, que de posse do texto base tiveram a oportunidade de fazer uma análise e avaliar as competências, habilidades e objetos de conhecimento previstos para cada ano/série, propondo adequações quando necessário.

Ouvindo sobre todo esse processo dá para entender porque os PECs falam com sentimento de pertencimento sobre o Currículo Paulista e avaliam positivamente todo desse processo, que continua até hoje, visto que eles são os responsáveis pela formação permanente dos professores para colocar a proposta curricular em prática, o que ficou evidente nas entrevistas.

CAPÍTULO 3: HISTÓRICO E FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE

“Intensifico, então, minha força, e após um longo período de busca, e de mais um tanto de intensas braçadas, a visão querida torna-se nítida. Posso, finalmente, tocar – e tomar – as palavras de que mais careço. E a construção que me agrada começa, enfim, a tomar forma. Tento ser o mais preciso na confecção da expressão daquilo que busco. E tal ação é trabalhosa. Pois mesmo após escolhidos os vocábulos que mais se quer, nem sempre eles terminam por ser fiéis à ideia original. Nem mesmo a própria ideia original mostra-se, via de regra, fiel a quem escreve”.

(Alexandre Dantas, 2018, p. 145)

3.1. Histórico e análise sobre formação

Nos últimos anos, a Educação vem ganhando destaque não apenas na academia, mas também entre atores políticos e governamentais que comandam essa política pública pelo mundo; com ênfase ao peso e à importância dos professores na aprendizagem dos estudantes e nos resultados educacionais. Imbernón (2016) destaca um dos motivos para esse interesse:

É verdade que os sistemas políticos desejam controlar ideologicamente a educação das pessoas porque ela é importante para ver e analisar a realidade social; portanto, veem os professores com um grupo fundamental para difundir determinada ideologia, com uma função de submissão e dependência aos poderes estabelecidos. (IMBERNÓN, 2016, pág.39)

Com a democratização da Educação no Brasil e o acesso da classe desfavorecida à escola, decorrem inúmeras dificuldades de manutenção do sistema educacional tal qual se configurava – dificuldades essas que permanecem nos dias de hoje. Um dos problemas encontrados com a abertura da escola refletiu no exercício do magistério e na profissão docente, porque para dar conta de um grande contingente de estudantes, data dessa época o recrutamento de professores sem qualificação necessária para o exercício do magistério, especialmente das séries iniciais do ensino

básico, e também a necessidade de “capacitação” dos professores que passaram a atender toda a massa da população e não mais uma pequena elite, como vimos em capítulos anteriores, o que requeria dos mesmos uma mudança no modo de processar o ensino.

Com o aumento da importância da Educação e sua massificação, levaram a um questionamento mais profundo sobre a efetividade das políticas educacionais e das escolas, assim com sua influência no desempenho dos alunos. Volta-se, então, essa discussão para o papel do professor, considerado uma peça chave na aprendizagem dos estudantes e nos resultados educacionais.

Devido a esses fatores três temas ganharam espaço na agenda dos governos, sendo eles: 1) currículo, 2) inovação pedagógica e, com maior ênfase, 3) formação e desenvolvimento de recursos humanos, em especial a formação de professores, como bem destaca (ABRUCCIO e SEGATTO, 2021).

No que se refere à formação e desenvolvimento dos recursos humanos na área da Educação, a questão que tem mais recebido a atenção dos formuladores de políticas públicas e também dos acadêmicos relaciona-se à qualificando docente. A quantidade de estudos e reformas nesse campo cresceu muito, dando ao tema dos professores uma centralidade enorme na agenda reformista. (ABRUCCIO e SEGATTO, 2021, pág. 20).

Segundo Abruccio e Sergatto (2021) no campo educacional foram realizadas modificações estratégicas que influenciaram o modelo de formação e desenvolvimento profissional dos docentes, porém enfatizam duas delas que contribuíram nesse sentido: a) as reformas que afetaram a profissionalização docente e b) as alterações legislativas e nas políticas públicas ligadas ao professorado, no que tange seu modelo formativo e sua carreira.

No Brasil as ações de formação continuada são recentes, datam de meados da década de 60 e início da década de 70 as primeiras sistematizações dos órgãos públicos voltados ao aperfeiçoamento do pessoal docente.

Para as transformações gerais na Educação Brasileira, segundo Abruccio e Sergatto (2021), destacam cinco pontos, considerados principais:

1. **Universalização do ensino:** A Constituição de 1988, no Artigo 205, torna o Ensino Fundamental, de 7 a 14 anos, um direito do cidadão e um dever do estado.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL,1998)

2. **Carta Magna:** possibilitou a descentralização dos serviços públicos sociais, em especial aos municípios, o que favoreceu a contratação de um grande número de professores e profissionais para as escolas. Vale ressaltar, no entanto, as desigualdades entre os municípios em termos econômicos e financeiros.
3. **Criação do Fundef:** Diante das desigualdades econômicas-financeiras dos municípios a criação, aprovação e implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundef) de fato possibilitou e alavancou a universalização do ensino, além de obrigar os governos a investirem recursos de fato na formação docente, o que segundo eles, gerou uma diminuição no número de professores leigos, ou seja, que assumiram o magistério sem a instrução mínima para atuarem.

O FUNDEF foi regulamentado pela Lei Federal 9424 de dezembro de 1996 e por isso tem peso de Lei em todo território nacional. A Lei normatiza a aplicação dos recursos do FUNDEF proporcionalmente ao número de alunos matriculados e presentes no Ensino Fundamental das escolas cadastradas, havendo ainda uma diferenciação por nível de ensino (1º ao 5ºanos e 6º ao 9ºanos).

Vale ressaltar que além do Fundef outro documento foi importante para iniciar a legalização da formação continuada dos professores no país: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, bem como legislações posteriores, fortaleceu o papel dos cursos de pedagogia e das licenciaturas vinculadas às diversas disciplinas como mecanismos de formação de professores. Os artigos 61 a 67 tratam dos principais aspectos relativos aos docentes e sua formação, a saber (BRASIL, 1996):

- **Artigo 61:** Revela a preocupação em aliar o conhecimento teórico com o prático, visando evitar a formação de professores sem característica de prática docente.

- **Artigo 62:** Aborda especificamente a formação inicial e destaca a necessidade de todos os professores serem formados em nível superior
- **Artigo 63:** Reforça a necessidade dos institutos superiores de educação manterem, segundo parágrafo III, programas de educação continuada para os profissionais da educação nos diversos níveis.
- **Artigo 64:** Destaca que a formação em pedagogia habilita o profissional para além da atuação docente, sendo os mesmos formados para atuarem na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.
- **Artigo 65:** Enfatiza que a formação docente, exceto para educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. Iniciativa interessante, porém, ainda não efetivada em sua maioria, visto desafios de articulação entre universidades, redes de ensino e escolas.
- **Artigo 67:** Coloca ênfase na atratividade da carreira e no desenvolvimento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim, algo que foi retomado no Plano Nacional de Educação (PNE), conforme apresentado anteriormente.

4. **Avaliações em larga escala:** No final dos anos 1990 foram criadas avaliações em larga escala com o objetivo de aferir e posteriormente melhorar o desempenho educacional no País, que segundo eles só será possível disso acontecer com: a) a melhora na gestão das secretarias de Educação e escolas e b) o aperfeiçoamento da formação e das competências dos professores. Entre essas avaliações encontra-se o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira).

Antes de falar do último ponto faz-se necessário abrir um parêntese aqui e indicar que nada acontece por acaso, visto que justamente na década de 90 o país passa por um intensificado processo de diminuição das ações do Estado na área educacional, observado especialmente a partir do governo de Fernando Collor de Melo, que acentuou políticas neoliberais, orientadas por acordos internacionais e seus interesses políticos e econômicos, consideradas por eles como atuação da sociedade civil no controle e apoio à Educação brasileira (ABRUCCIO e SEGATTO, pág. 92).

5. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Dando um salto no tempo e marcos legais, sem que possamos entender o motivo disto, há o destaque para a BNCC, que segundo pesquisadores, visa melhorar a

qualidade da aprendizagem dos estudantes. A BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo ministro da Educação Mendonça Filho, é um documento normativo, voltado as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, e referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil. Tem como proposta organizar o que todo estudante deve aprender, de forma progressiva, ao longo da Educação Básica. Apesar de avaliarem que a implantação e implementação da mesma representará desafios, devido impacto em outras políticas públicas, a consideram um ponto de partida na oferta de uma formação igualitária que faz jus aos diversos contextos educacionais. Porém essa avaliação positiva não é um consenso, visto que pesquisadores, estudiosos e até mesmo educadores não a reconhecem e/ou aceitam, por apresentar uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano, por ignorar ou trabalhar de forma superficial as questões ligadas à identidade gênero e orientação sexual, enfatizar o ensino religioso, com certeza da(s) religião(ões) socialmente valorizadas, e antecipar a idade máxima para conclusão do processo de alfabetização, ignorando as especificidades de aprendizagem de cada aluno. Logo mais entenderemos a relação da BNCC com a formação de professores!

Voltando e dando ênfase no que se refere à formação continuada dos professores, pode-se observar que alguns avanços foram conquistados na forma de lei(s), marcada pela presença de um discurso promissor entre a década de 90 e início do ano 2000 (BRASIL, 1996, 1999, 2005) e justificado perante a necessidade de “inovação” – ainda que tardia – do campo educacional. Por outro lado, vê-se que apesar do avanço em termos legais, pouco se avançou nas práticas de outrora, já que o sistema privilegiado na viabilização das ações de formação continuada ainda se efetiva com o predomínio de pacotes sob a forma de cursos sendo pouca, senão bastante limitada a repercussão dessas formações sobre a prática docente.

Essa oscilação nos leva a perceber a existência de uma confusão conceitual propositada para fins de benefícios práticos, como o direcionamento e captação de recursos.

Retomamos que para equacionar os desafios de recursos, com a criação do FUNDEF, os municípios passam a ter a responsabilidade de investir 60% desse recurso por ano na remuneração dos professores atuantes no Ensino Fundamental, de modo que algumas iniciativas em ações de formação continuada puderam ser realizadas oficialmente no âmbito dos municípios pelas Secretarias ou Departamentos de Educação, recursos esse composto de 15% referente ao Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e Imposto sobre Produto Industrializado (IPI).

Vale ressaltar que a criação do FUNDEF foi importante para a formação continuada, pois no ano de 1997, cerca de 20% dos professores não se encontravam aptos ao desempenho da função docente, uma vez que careciam de formação mínima requerida para o exercício do magistério – incluía nesse rol, professores com Ensino Fundamental incompleto, Ensino Médio e Superior em outras áreas, o que indicava a necessidade de ações voltadas à habilitação, ou melhor, formação em serviço desses profissionais, pontuando ainda demandas para a formação inicial e continuada. A formação continuada de educadores no país, sob responsabilidade de universidades, ONGs, secretarias municipais e estaduais de educação, entre outras instâncias, ganhou mais legitimidade com a publicação dos Referenciais para Formação de Professores (RFP) (BRASIL, 1999), documento elaborado pelo MEC e publicado em fins da década de 90.

Precisamente, o RFP (BRASIL, 1999, p.70) define que o papel da formação continuada no Brasil é o de “[...] propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais [...] apoiar-se na reflexão sobre a prática [...] e promover processos constantes de autoavaliação [...] para construção contínua de competências profissionais”.

Apesar de ser uma referência legal importante, ele deixa em aberto um aspecto central da formação continuada dos professores – erro anteriormente cometido pela LDB 9394\96 (BRASIL, 1996a). Esse ponto refere-se ao perfil e ações dos sujeitos formadores, que representam o objeto de estudo dessa dissertação. Embora nesse documento seja reconhecido o papel central que os formadores, porque ao referir-se a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo, subentende-se que esses aspectos deverão ser promovidos a partir de processos de formação

continuada, porém não é feita menção quanto ao perfil, forma de organização e/ou função dos formadores.

Outra iniciativa importante, em face da carência de articulações e planejamento nos processos de formação realizados para os professores atuantes na educação básica no país, e da ausência de diretrizes norteadoras mais precisas e diferenciadas, está a recente institucionalização da formação continuada de professores por meio da criação, pelo MEC, da Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2005). Essa rede se compõe pelo estabelecimento de uma parceria entre os órgãos: MEC, Sistemas de Ensino, e Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação

A RNFC considera a formação inicial como parte da política de formação continuada, sob ações de certificação em massa de profissionais (professores) não habilitados. Há uma perceptível confusão conceitual entre formação em serviço e formação continuada.

Fica, então, a pergunta: O que se tem chamado de formação continuada de professores? A certificação de docentes que não possuem formação adequada nos parece um avanço, entretanto, essa certificação faz parte de uma política de formação em serviço; portanto, o uso do termo “formação continuada” parece ter sido impróprio.

No subcapítulo a seguir vamos entender o que significa alguns desses termos, focando nos que dizem respeito à formação; porém antes, abrimos um parêntese para falar de um documento que hoje traz diretrizes para a formação de professores: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

Para contextualizar, vale resgatar que a BNCC é um documento, conforme mencionado anteriormente, de caráter normativo, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação Básica.

E por que nessa parte que trata da formação de professores estamos falando sobre a Base Nacional Comum (BNCC)? Porque dela desdobra as novas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica de 2019 (BNC-Formação).

A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir

para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores. Assim, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica. (BRASIL, 2019, pág. 01)

A base defende uma proposta de formação que deve ter uma visão sistêmica, considere e viabilize a formação inicial, a formação continuada/permanente e a progressão na carreira, o que demanda alinhamento e articulação entre vários setores educacionais, tais como Ministério da Educação (MEC), instituições formadoras, conselhos de educação, estados, Distrito Federal e municípios, entre outros, por exemplo o terceiro setor; mas essa é uma outra história permeada por muitas controvérsias.

Portanto, a BNCC é documento que baseia todo currículo da formação de professores e deve ser seguida nacionalmente pelas instituições que ofertam as licenciaturas. Para os que defendem a BNC-Formação uma das justificativas é que para tornar efetivas as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica, os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa. E quais são as competências que os professores deverão desenvolver?

A BNC-Formação indica três dimensões ou macrocompetências, interdependentes e entre as quais não existe hierarquia, que devem nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país, a saber:

Quadro 4 – Dimensões de competências profissionais dos professores

Dimensões	O que se espera
Conhecimento	O professor deve conhecer e dominar os conteúdos de sua área e saber ensiná-los, estando atento ao processo de aprendizagem de seus alunos.
Prática	O professor deve planejar e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, bem como as competências e

	habilidades previstas no currículo, de modo a oportunizar a aprendizagem efetiva dos estudantes.
Engajamento	Nesse eixo considera-se que professor deve estar atento e comprometer-se com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes, participar da elaboração do projeto pedagógico da escola, além de ser dedicado aos colegas, famílias e toda a comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Da mesma forma que há os que defendem a base de formação dos professores há os que a criticam, por considerarem que ela: a) não foi amplamente discutida com os fóruns, entidades e representantes da educação; b) aponta para desprofissionalização, porque desqualifica o trabalho do professor à medida que o coloca à mercê de um único documento (BNCC), para pautar seu trabalho pedagógico e c) reafirma que o trabalho do professor é cumprir uma lógica reprodutivista de obedecer às competências pré-determinadas por um currículo único.

As críticas apontam que a base nacional comum para formação de professores, vem de encontro a um processo emancipatório e autônomo, visto que o documento destaca as competências profissionais para qualificar padrões, um projeto que muitos consideram fundado numa visão neoliberal da educação, representando um retrocesso se comparada a Resolução N° 2 de 1 de julho de 2015, em que houve debates ampliados com professores e pesquisadores da área de formação de professores, que buscaram refletir, investigar e debater sobre o documento, portanto o documento foi construído democraticamente, idealizando uma proposta formativa baseado no compromisso social e emancipatório da educação, destacando um currículo formativo que seja capaz de levar o professor em formação de pesquisar, compreender os conteúdos, fundamentos de sua profissão, e tendo a prática pedagógica como aspecto que faz parte da formação, não sendo central.

Concluindo, reforçasse a necessidade de estudar currículo e as forças que nele atuam, principalmente no que tange a formação de professores, já que acreditamos que uma formação docente amparada em discurso de currículo unificado, e de competência, pode silenciar o professor e o transformá-lo em mero reprodutor, tirando dele a capacidade de refletir criticamente sobre a profissão, não somente de um

aspecto de prática, mas teórico e de pesquisa. A nossa formação precisa estar ancorada em um projeto formativo humanizado, ético, com compromisso sólido com os educandos.

3.2. Sobre formação e fundamentos da formação continuada

No subcapítulo anterior apresentamos um breve histórico sobre formação, seus marcos legais e finalizamos nos referindo à confusão de denominações que se dá na legislação sobre esse tipo de atividade. Então, o convite é começarmos neste capítulo buscando alguns conceitos de formação.

Segundo dicionário Aurélio formação diz respeito: ação de formar, de criar dando forma, de fabricar, educação, instrução, curso de especialização, conjunto de conhecimentos ou instruções sobre determinado assunto, entre outros.

No dicionário Michaelis encontramos parte das definições apresentadas acima e outras como: maneira como se apresenta a organização de alguma coisa ou de pessoas; ordenamento, modo de criar uma pessoa, forjando-se seu caráter, sua personalidade e sua educação; criação, educação.

Ao pesquisarmos sobre formação no Houaiss além das definições indicadas acima outra que se refere a um conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa.

Para finalizar, a Wikipédia ao digitar a palavra formação somos automaticamente redirecionados para o tema educação; o que subentende-se que para eles formação e educação são sinônimos ou palavras correlatas.

O conceito de formação também costuma ser associada à ideia de formação acadêmica ou profissional, que compreendem cursos com o objetivo da inserção e reinserção laboral e atualização (reciclagem) de conhecimentos, sendo a formação acadêmica mais associada a um processo pelo qual uma pessoa passa a fim de apropriar-se de determinados conhecimentos, desenvolver as habilidades e competências necessárias, bem como, adquirindo assim o que precisa para desempenhar uma atividade profissional. Já a formação profissional é algo muito importante para se desempenhar determinadas funções, sendo que seu objetivo é aumentar e adequar o conhecimento e as habilidades dos trabalhadores ao longo da vida. De modo geral ao falar de formação profissional aparecem com destaque três tipos, a saber:

- formação profissional inicial: destinada às pessoas que decidem iniciar-se na vida ativa ou profissional,
- formação profissional ocupacional: para pessoas desempregadas que desejam reintegrar-se no mundo do trabalho)
- formação profissional contínua: destinada a profissionais que querem adquirir maiores competências e que procuram atualizar permanentemente seus conhecimentos e as suas capacidades, contribuindo assim para aumentar as possibilidades de empregabilidade.

Porém, quando falamos de formação de professores, será que esses três tipos de formação são suficientes? Um simples levantamento de termos referentes à formação de professores mostra a fartura de denominações sobre ela, caracterizando, uma certa imprecisão de linguagem para esse campo da formação. Dentre elas, destacamos:

- reciclagem
- treinamento em serviço
- capacitação
- formação continuada
- educação continuada
- formação contínua
- formação em serviço
- educação permanente

A ideia não é passar por todas essas definições, porque não é o objetivo desta dissertação, porém essa lista de definições sobre formação de professores serviu para revelar que esses conceitos possuem uma estreita ligação com a concepção de professor, seu papel e função no ensino.

Foquemos agora nas definições que nos interessam e de alguma forma já as abordamos ao longo desse texto: formação inicial, formação continuada e formação permanente.

Segundo o Relatório Jacques Delors (DELORS, 1997, pág. 150 a 160) a formação inicial é aquela que estabelece laços mais estreitos entre as universidades e os institutos de formação de futuros professores. Já a continuada diz respeito a

programas de formação contínua, de modo que cada professor possa recorrer a eles frequentemente. Destaca que a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial.

Como dissemos no capítulo anterior, o campo teórico da formação continuada é relativamente novo no Brasil. Essa formação atrela-se, portanto, à necessidade que o sistema exige e que as pessoas possuem de adquirir e atualizar constantemente os conhecimentos, tendo em vista a validade e a pertinência desses em um período de tempo. Nesse quadro, à docência se coloca como uma profissão cuja renovação pedagógica, intrínseca à atuação, exige aprofundamentos relativos especialmente ao exercício da função e a aquisição, atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos, métodos e técnicas.

Para Libâneo (2001, p.189) a formação continuada “[...] é o prolongamento da formação inicial visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e, ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”. Portanto, deve subsidiar o trabalho docente, seja no âmbito da melhoria de conhecimentos teóricos científicos, dos conhecimentos do currículo escolar, conhecimentos técnicos e/ou metodológicos, sejam pedagógicos e práticos. A formação continuada nesse caso não substitui a formação inicial, mas a amplia em possibilidades de atuação.

Mas de que formação continuada estamos falando? Concordamos com Santana e Noffs (2016) que destacam que é necessário oferecer uma formação que realmente apoie os professores no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre sua ação docente. Desenvolvimento esse que se dá na relação com o outro, num processo permanente de apropriação, mediação, trocas, reflexões e transformação do conhecimento mediante projeto existencial e coletivo de construção humana. De acordo com as autoras: “Portanto, buscam-se na formação de professores novas práticas pedagógicas como fonte de estudo e construção do conhecimento que subsidiem o professor no seu cotidiano. (SANTANA e NOFFS, 2016, pág. 47)

Sobre a formação continuada o que observa-se é que 39,5% dos professores da Educação Básica tiveram acesso a esse tipo de formação em 2020, porém o que busco na minha pesquisa é entender como se dá e que tipo de formação continuada é oferta aos professores; uma formação pautada no compartilhamento de regras, procedimentos ou informações ou a defendida por Paulo Freire que destaca que a

formação de professores deve contribuir para o desenvolvimento da compreensão crítica consciente de sua relação com o mundo e ao fazer isso os torna pessoas cada vez mais conscientes de seu contexto e de sua condição enquanto ser humano. Podendo ainda ser uma formação “crítico-reflexiva”, defendida por NÓVOA (1992). Diz respeito a uma proposta de formação, podendo ser inicial ou continuada, que tem como objetivo oferecer aos professores os meios de um pensamento autônomo e por que não dizer libertador?

3.3. Sobre formação permanente e a formação de educadores

Após buscar conceituar formação e trazer os fundamentos da formação continuada, seguimos agora para apresentar os conceitos, premissas, bases e outras informações sobre formação permanente.

Começamos esse subcapítulo trazendo o que para Imbernón (2011) é o papel da formação:

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza. (IMBERNÓN, 2011, pág. 20).

A decisão de começar por essa citação marca o nosso posicionamento sobre o que entendemos por formação. Não se trata de transmitir informações, criar dando forma, forjar, reciclar, capacitar ou atualizar sobre essa ou aquela informação ou outro verbo parecido, vai além e muito além. Vale considerar nesse processo a formação do humano, como bem descrever Feldmann (2009).

Pensar a formação de professores é sempre pensar a formação do humano e, nessa perspectiva, se vislumbra a construção de mudanças em qualquer que seja o seu espaço de ação. Mudança entendida como aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressão e comunicação e como desenho de possibilidades de um mundo melhor, de uma melhor convivência as entre pessoas. (FELDMANN, 2009, p. 75-76)

Acredita-se de fato em uma formação que considera a pessoa por trás do professor, que se dá na relação com o outro, na troca com o outro, em espaços de colaboração, participação, protagonismo, experimentação e reflexão. Entendemos

que a pessoa se forma, logo é uma porta que abre de dentro para fora e que a formação pode ser uma oportunidade de convite a abertura, troca, ensino e aprendizagem, desde que a pessoa queira, seja estimulada e motivada para tal. E essa motivação, pelos estudos realizados, vem do desafio, de situações-problemas, do convite a resolução de problemas do cotidiano e no cotidiano escolar.

Nos identificamos quando o autor pode ser um movimento crítico a práticas sociais ou trabalhistas como abuso de poder e/ou hierarquias, miséria econômica de muitos professores, xenofobia, exclusão, segregação, todo e qualquer tipo de intolerância, racismo, dentre outras.

Vale ressaltar e vigiar modelos de formação que privilegiam os aspectos quantitativos, marcados pelo individualismo, pela competição, mercantilismo e/ou de caráter tecnocrático (modelo de governo em que se aplicam métodos científicos na resolução de problemas sociais).

Em contraponto ao modelo de formação “quantitativa” Imbernón (2016, p. 148) destaca dois modelos formação permanente:

- Modelo de Formação Permanente por projetos de inovação: Nesse modelo o professorado é envolvido em tarefas de projetos de inovação que tem como objetivo a melhoria da escola por meio da resolução de problemas gerais. Graças a sua característica esse modelo combina diferentes formas e estratégias de aprendizagem que se desenvolvem com a participação ativa dos docentes.
- Modelo de Formação Permanente pela pesquisa reflexiva: Este modelo estimula no professorado a capacidade de formular questões válidas sobre sua própria prática ao serem convidados a identificar uma área de interesse, coletar informações e na análise e interpretação dos dados, decidir o caminho a ser trilhado para resolução de um problema ou mudanças necessárias no ensino.

Destaque também para uma formação que valoriza a prática dos professores - os reconhece como pesquisadores - e a importância da pesquisa-ação (foca na solução prática de problemas ao invés de investir esforços apenas em sua investigação).

Valoriza-se e estimula-se dessa forma uma formação permanente que oportunize que o professor faça reflexão prático-teórica sobre o seu fazer; sendo a

escola um lugar propício para que isso aconteça, ou seja, lugar onde o professor poderá ser protagonista e sujeito autônomo de sua aprendizagem. Vale ressaltar, que ao falar de autonomia, o autor não quer dizer que o professor deva estar e/ou aprender totalmente sozinho. Destaca-se aqui a figura do formador, que como professor, mesmo estando na coordenação na escola, ou no caso do PECs em uma Diretoria de Ensino, pode atuar como especialista e mediador desses processos e modelos de participação mais ativa do professorado.

Imbernón faz essas indicações sobre a formação permanente, mas reconhece que essa transição não é algo fácil de acontecer, visto que além de lidar com forças contrárias a um momento de maior autonomia por parte dos professores - forças essas que consideram que o conhecimento especializado e a solução dos desafios das escolas está fora delas -; sabe-se que para gerar mudança de cultura na profissionalização do professorado, devido raízes conservadoras, demandam dedicação, tempo, esforço, apesar de entendida como necessária.

Por isso, reforça e conclui dizendo que a formação permanente do professorado deveria:

(...) apoiar-se, criar cenários e incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas e nos territórios, de modo que lhes permitisse examinar teorias implícitas, seus esquemas de funcionamentos, atitudes etc., promovendo um processo constante de autoavaliação do que faz e analisando por que se faz. (IMBERNÓN, 2016, p. 148)

Entrar em contato com as ideias de Imbernón, teórico que não conhecia, fez-nos refletir e reforçou a importância da pesquisa e de olhar para formação permanente do professorado, com destaque para os profissionais que respondem pela formação desses professores – os formadores e as formadoras – estão atuando. Ou seja, que concepção de currículo e de formação está pautando suas práticas. A partir disso algumas perguntas surgem:

- 1) Os PECs que respondem pela formação de professores na Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo estão conseguindo detectar e atender às necessidades de formação dos professores ou seguem conduzindo formações transmissoras e descontextualizada dos problemas práticos desses profissionais?

- 2) Em que medida a escola, diretorias/regionais de ensino e as escolas ou centros de formação, onde esses profissionais atuando, estão vendo o professor com sujeito ativo da sua aprendizagem e pesquisador?

Quero crer e pelo relato positivo dos PECs nas entrevistas que a formação deva ser um espaço de empoderamento do professor, de sua capacidade de analisar e refletir sobre a realidade e de buscar, com apoio e troca com seus pares - sendo o(a) formador(a) um colaborador(a) - resolver situações problemas presentes no seu cotidiano, ao invés de ficar estudando, estudando, estudando, sem contudo, colocar o que estão aprendendo em prática.

Entendemos que formação permanente não deve ter como finalidade o professor sair das formações mais “sabidos” no dito popular da palavra. Concordamos com a professora Neide Noffs quando destacou em uma de suas aulas que saber é o “conhecimento praticado”; conseqüentemente vivo e passível de alteração/mudança de uma situação e/ou realidade.

Para tanto, concordamos com Imbernón (2011, p. 50) quando indica que ao considerar a formação permanente de professores e seu desenvolvimento profissional é fundamental reconhecê-los como agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem. Para isso é de suma importante que ao pensarmos em formação permanente do professor estejamos atentos a cinco grandes linhas ou eixos de atuação, segundo Imbernón: São eles:

1. Reflexão prático-teórico: Exercício de reflexão sobre a própria prática mediante a análise, compreensão, interpretação e a intervenção sobre a realidade. Veja que reforça aqui o que dissemos acima, que as formações não devem ser pensadas de modo que os professores saiam apenas mais sabidos!
2. Projeto de trabalho: Diz respeito a união da formação a um projeto de trabalho. Esse item retoma e reforça a necessidade da oferta de um modelo de formação permanente por projeto de inovação, apresentado anteriormente.
3. Formações como espaço e estímulo crítico: Espaço ante práticas profissionais e sociais, já comentadas anteriormente, como hierarquia, sexismo, intolerância, entre outros.

4. Troca de experiências: Tal qual pesquisadores como Nóvoa, Noffs, Feldmann, entre outros, Imbernón reforça a necessidade da formação ser um espaço de troca e de ensino-aprendizagem entre iguais, de modo a favorecer a atuação em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação, proximidade e vínculos entre os professores. Essa ação vai ao encontro do que NÓVOA (1992, p. 18) considera como formação continuada. Formação que deve acontecer na escola, entendida como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam vistos e praticadas como atividades distintas e que deve acontecer na composição entre pares.
5. Desenvolvimento profissional da instituição educativa: Aqui diz respeito a possibilitar um trabalho junto entre todos os envolvidos no processo educativo passando pelo que Imbernón chama de uma experiência de inovação isolada e individual à inovação institucional.

Os itens 4 e 5 dão margem para olharmos com atenção dois aspectos importantes ao pensarmos na formação do professorado: troca de experiência entre os pares e a institucionalização, se assim podemos dizer, dos saberes e fazeres que deixam de ser práticas isoladas e passam fazer parte e responder as necessidades do coletivo. E como possibilitar que isso aconteça? Imbernón no capítulo 9 e 10 do livro “*Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*” informações que dialogam e ajudam, na nossa avaliação, a responder essa pergunta, considerando o contexto, realidade e/ou atuação dos sujeitos dessa pesquisa.

Nesse capítulo o autor busca trazer, de forma espiral, suas ideias sobre formação permanente; porém, agora o convite é para que possamos conhecer e compreender o que ele entende e defende por formação a partir de dentro, denominada de *formação em escolas ou centrada nas instituições educacionais*. Mas o que é formação em escolas? É um tipo de modalidade formativa oferecida a um grupo de docentes de uma instituição educacional. A formação se dá na escola e não fora dela. Essa modalidade formativa visa estimular a participação ativa do professorado de modo a impactar a prática nas escolas em que atuam.

Imbernón destaca que a formação em escolas apresenta quatros fundamentos, sendo eles:

1. A formação centrada na instituição educacional visa acolher, refletir e trabalhar a partir das necessidades identificadas e estabelecidas pelo professorado e não por instituições externas como ainda hoje costuma acontecer. Isso, porque a reflexão e a atuação em situações problemáticas reais ajudam o professorado a expressar seu sucesso, entrees ou dificuldades nas tarefas que desempenham. Há o estímulo ao protagonismo – termo várias vezes usados pelo autor – por parte dos docentes;
2. A participação ativa, participativa e colaborativa de toda equipe docente faz com que a escola se torne um espaço de mudança e inovação da e na prática docente.
3. A proposta formativa visa gerar dinâmica que impacte diretamente na instituição educacional contribuindo para o desenvolvimento dos docentes que fazem parte e atuam naquele contexto;
4. O professorado participa de todo processo de gestão e planejamento da formação, pois investe-se e acredita-se no seu potencial, na sua experiência e na capacidade de resolução do professorado; algo que mesmo nos dias de hoje, em muitas instituições educacionais, isso ainda não é tão comum e/ou acontece.

O autor destaca que trabalhar a partir desses fundamentos é importante, porque reconhece que o adulto aprende de uma forma diferente e adquire conhecimentos e estratégias quando tem a oportunidade de resolver problemas reais do seu cotidiano, participando da melhoria da qualidade da instituição educacional ou nos processos de desenvolvimento do currículo.

Essa forma de ver e pensar o professorado dialoga com Ponce e Araújo (2021) que em seu artigo enfatizam que para a constituição de um currículo sustentado em uma educação política democrática deve se pautar em 3 pilares, se assim podemos dizer: 1) o reconhecimento e a valorização dos saberes dos sujeitos do currículo; 2) uma formação profissional e política dos educadores e 3) pensamento esperançoso que vislumbre o não-existente para um porvir curricular alternativo.

Para Imbernón a escola precisa ser além de um espaço físico, agente de formação e de mudança e isso implica estabelecer e estimular relações interpessoais entre os membros da equipe docente e verificar e acolher crenças, atitudes, valores, pressupostos, a diversidade presente, entre outros. Porém, reconhece que tais

necessidades são atravessadas por questões que podem comprometer essa proposta formativa, sendo elas: a) o funcionamento individualista de alguns membros, entendida como autonomia individual exagerada; b) a tendência a burocracia e c) a falta de tolerância profissional e a balcanização da equipe docente.

É preciso considerar também para implantação e implementação da formação em escolas fatores como: 1) tempo dos professores para se reunir, estudar, entre outras ações que devem acontecer no coletivo; 2) recursos econômicos que viabilize a realização dos encontros, compra de materiais e/ou visita a outras escolas e 3) uma liderança que possa guiar e orientar o processo em que todos os professores possam participar da tomada de decisão.

Imbernón resume e conclui o capítulo fazendo uso de um texto de uma administração autônoma que indicando:

A formação em escolas deve ser entendida como uma iniciativa associada ao projeto educativo das instituições educacionais, incluída no plano de formação, que aglutina as demandas e um amplo grupo de professores e professoras, vinculadas à busca de soluções concretas no contexto da própria instituição e através da realização de tarefas específicas. Essas demandas, por sua vez, devem ser produto de uma análise e reflexão compartilhadas. (apud, IMBERNÓN, 2016, p.160)

Algumas das informações desse capítulo, na nossa avaliação, conectam-se com as ideias e reflexões sistematizadas subcapítulo 2.3, sobre Currículo, que enfatizam que o território escolar está sofrendo fortes influências das políticas públicas, cujo o foco é a oferta de uma educação reprodutivista e para formação de mão-de-obra em detrimento de uma educação reflexiva e emancipadora.

Diante desse cenário, é possível constatar que a escola enquanto território, vem se configurando pelo seu valor social e educacional, num campo de forças e disputa entre os sujeitos curriculares, como direção, alunos, pais/responsáveis, servidores; o Estado pelas próprias Políticas e os atores econômicos, os quais buscam influenciar, direta ou indiretamente, as Políticas Educacionais, entre elas e a mais recente podemos citar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2018. A partir dessas questões fica uma dúvida: Como reverter essa situação e fazer com que a escola elabore seu currículo e faça parte de uma proposta formativa – formação em escolas - pautado em uma educação política e democrática que oportunize o desenvolvimento integral dos estudantes, o acolhimento e valorização de suas

identidades, diversidades, culturas, gêneros, raças, crenças e credos, inclusive do professorado?

Algumas das respostas possíveis, apoiada também no texto de Imbernón, são:

- reconhecimento e valorização das ideias, conhecimentos, expectativas, experiências, desejos, culturas e diversidades dos sujeitos (excluídos) que vivem diretamente, impactam e são impactados pelo e no cotidiano escolar. Não se pode falar em currículo escolar sem considerar as pessoas e os contextos em que elas vivem, caso contrário, as mesmas e suas necessidades serão invisibilizadas, a favor de um currículo por competências, comum, conteudistas e prescritivo.
- reforça a necessidade de se elaborar formações inicial, em serviço ou ao longo da vida pautadas: a) na reflexão crítica e política da realidade, b) na rebeldia e c) inconformismo diante da dominação, padronização, controle, estímulo a competição e ranqueamento, que atravessam as escolas e impactam sobremaneira todos os sujeitos curriculares, entre eles os professores; como forma de ampliar as possibilidades pedagógicas.

A partir da leitura do capítulo reforça a relevância dos formadores de professores, os PECs entenderem a importância do seu papel e serem cuidadosos ao planejar, com a equipe docente, uma proposta formativa que foque na resolução de situações problemas vivenciada pelo professora no seu cotidiano; uma formação profissional, crítica, reflexiva e política dos professores, pois a não ser o professor, quem mais poderá viabilizar o currículo em função das necessidades de determinados estudantes (pessoais, acadêmicas, sociais, culturais, entre outras)?

Pelo que está previsto nas atribuições desses profissionais entendo que isso seja possível, porém vamos entender melhor ao analisarmos as questões respondidas, via formulário, e principalmente por meio das entrevistas, ao previsto para acontecer no capítulo 5.

Após apresentação da formação em escolas Imbernón no capítulo seguinte busca trazer informações que dão destaque para importância de se pensar intencionalmente sobre as estratégias e metodologias que favorecem a formação e participação ativa do professorado. Começa por dizer que muito se teoriza, porém há poucas referências e registros sobre metodologias formativas.

O que fazer para que a formação provoque a mudança desejada (refiro-me a modalidades formativas, modos de atuar do formador ou formadora, estratégias que utiliza, etc., isto é, à metodologia nos processos de formação)? Algumas obras tratam desse ponto em m capítulo genérico com a denominação de “metodologia”, mas o fazem de maneira generalizada e não chegam a se aproximar totalmente da prática atual da formação nem a analisar quais são as modalidades e estratégias que tem maior impacto na inovação; tampouco se atrevem a realizar uma análise sobre quais podem ajudar o formador ou formadora a consegui-lo, ou seja, quais têm maior qualidade ou, em outras palavras, quais ajudarão o professorado a introduzir inovações educativas e a melhorar sua prática. (IMBERNÓN, 2016, pág.161)

Ficamos feliz, porque encontramos nessa observação uma excelente justificativa para realização desta pesquisa, no entanto, que por tratar-se de uma dissertação terá limitações, mas que enfatiza a necessidade de seguir investigando mais sobre o tema, tendo como principal método a pesquisa de campo.

Feito o parêntese, e a partir do desafio por Imbernón nos deparamos com uma pergunta: O que fazer para que a formação provoque a mudança necessária no modo de atuar do(a) formador(a), estratégias que utiliza, ou seja, nas metodologias no processo de formação?

Valendo-nos de um conceito usado por Paulo Freire, podemos dizer que Imbernón nesse caso não fez apenas uma denúncia, mas também um anúncio ao indicar estratégias e metodologias que podem favorecer a formação e consequentemente a prática ativa do professorado. Com destaque:

A meu ver, as modalidades e estratégias formativas de formação para aumentar a qualidade da formação, e portanto, sua efetividade de organizar-se, antes de tudo, tendo como base o trabalho em grupo entre o professorado, centra-se em um trabalho colaborativo para solução de situações problemáticas que surgem na prática laboral. (IMBERNÓN, 2016, p. 162).

No entanto, enfatiza que para uma formação ter maiores resultados junto ao professorado não basta apenas oportunizar o trabalho colaborativa entre os membros da equipe docente, se faz necessário, quando as formações forem realizadas por agentes externos a instituição educacional, no nosso caso os PECs, negociar as necessidades institucionais com as sentidas pelo pessoal da escola. Indica que é fundamental que haja um equilíbrio entre as duas necessidades, algo difícil de

acontecer na maioria das situações, ficando as necessidades dos professores renegada ao segundo plano.

Observações a parte, Imbernón destaque que ao planejar a metodologia formativa nas modalidades de formação, é importante:

- considerar processos formativos que estimulem a participação inerente a situações de problemáticas reais das escolas;
- que a formação ao invés de dar ou trazer instrumentação ou respostas já elaboradas, será necessário que o conhecimento de todos sejam submetido a crítica em função do seu valor prático e potencial analítico.
- que haja mudança sobre concepções sobre o ensino do professorado convidando-os a pensar sobre o que faz e por que ser faz, para analisar se devem ser justificadas, modificadas ou destruídas.
- adotar metodologias formativas baseadas na resolução de problemas profissionais mediante projetos no interior da escola, ou seja, a partir de dentro e não o inverso.
- que a formação contribua na aquisição de conhecimentos teóricos e do que chamou de competências na interação das e entre as pessoas.

Retomamos o que dissemos anteriormente, que ao ler mais esse capítulo comemoramos ao reconhecer a necessidade e relevância do nosso projeto, visto que buscar identificar: 1) perfil dos responsáveis pela formação de professores na rede estadual de São Paulo (identidade, idade, formação acadêmica e profissional); 2) quais as principais ações, estratégias, metodologias e competências exercitadas ao atuarem como formadores (experiências, saberes e práticas) e 3) entender sobre sua prática e importância do seu papel na formação dos professores.

É sobre esses sujeitos, perfil, atribuições, competências e os dados coletados que falaremos nos capítulos a seguir.

CAPÍTULO 4: CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO

Escrever não é simples. Afinal, escolher as pretensas palavras exatas é tarefa de minúcia: optar entre um sem-número de substantivos, verbos, advérbios e adjetivos; escolher quais as mais adequadas preposições e conjunções; acrescentar determinados sinais gráficos de pontuação, subtrair outros; ler; reler; decepcionar-se; limar excessos; denotar sentidos nas frases e entre elas, principalmente.

(Alexandre Dantas, 2018, p. 145 a 146)

4.1. Caracterização do universo

“[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar”.

(TARDIF, 2014, p. 240).

Figura 3 – Imagem Secretaria de Educação do Estado de São Paulo



Fonte: <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUCSP)³ possui a maior rede de ensino do Brasil, com 5,4 mil escolas autônomas e vinculadas. Conta

³ Dados obtidos na SEDUCSP.

aproximadamente 3,5 milhões de alunos e 234 mil servidores distribuídos nos quadros do magistério, apoio e da Secretaria da Educação.

A estrutura central da SEDUCSP conta com três órgãos vinculados: o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e o CEAE (Conselho Estadual de Alimentação Escolar), além de seis Coordenadorias: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE); Coordenadoria Pedagógica (COPED); Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidência e Matrícula (CITEM); Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE); Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH); Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI).

A Secretaria dispõe de aproximadamente 190 mil professores e 5 mil diretores de escolas distribuídos em Diretorias Regionais de Ensino (DEs). As Diretorias de Ensino (DEs) correspondem a um órgão da Secretaria, porém atuam de forma descentralizadas, sendo elas ao todo 91 DEs, divididas em 15 Polos Regionais. As Diretorias de Ensino têm como principais objetivos:

- gerir o processo de ensino-aprendizagem no cumprimento das políticas, diretrizes e metas da educação;
- gerir as atividades administrativas, financeiras e de recursos humanos, que lhes forem pertinentes;
- supervisionar e acompanhar o funcionamento e atividades das escolas, entre outros.

Para fazer a gestão das escolas sob sua responsabilidade as DEs contam com vários departamentos, por exemplo, Assistência Técnica, Núcleo de Apoio Administrativo, Equipe de Supervisão, Núcleo Pedagógico, entre outros. Os sujeitos dessa pesquisa – PECs – estão alocados no Núcleo Pedagógico e é sobre ele que falaremos a seguir.

4.2. Caracterização do grupo de pesquisa

Para conseguir cumprir sua função e seus outros objetivos, em especial os pedagógicos, junto aos estudantes, além do cargo de Supervisor de Ensino há também Professores Especialistas em Currículo (PECs). E quem são os PECs?

Profissionais efetivos da rede de ensino que juntamente com os Supervisores de Ensino respondem pela formação e acompanhamento de seus pares (professores), nas diferentes áreas de conhecimento e componentes curriculares. Eles são professores da rede e por se destacarem em sua escola pelo trabalho realizando junto aos estudantes e/ou seus pares, podendo ter atuado como coordenadores pedagógicos, são convidados a compor o quadro da DE, passando então a atuar como formadores, ou preferimos dizer, professores de outros professores. De modo geral podemos dizer que eles atuam na formação, acompanhamento e/ou apoio aos professores e Coordenador de Gestão Pedagógica (CGP) na DE e principalmente localmente, ou seja, nas unidades escolares.

Pesquisando sobre esse profissional identificamos que a denominação, bem como a função, foi mudando ao longo dos anos, desde a institucionalização da mesma na rede em 2005. Trago, abaixo, quatro principais resoluções (normas jurídicas que geram matérias da competência privativa da SEDUCSP tendo caráter político, processual, legislativo ou administrativo) e/ou decretos que marcam essas transições. São elas:

Quadro 5 – Resoluções e decretos sobre atuação dos formadores da rede

2005	2007	2011	2022 (atual)
<u>Resolução SE - 12, de 11-2-2005</u>	<u>Resolução SE - 91, de 19-12-2007</u>	<u>Decreto 57 141 de 2011</u>	<u>Resolução SEDUC nº60, de 13-07-2022</u>
Dispõe sobre a organização e o módulo da Oficina Pedagógica	Dispõe sobre as Oficinas Pedagógicas no âmbito da Secretaria da Educação	Dispõe sobre a alteração de Oficinas Pedagógicas para Núcleo Pedagógicos passando os Professores Coordenadores da Oficina Pedagógico a serem considerados coordenadores do Núcleo Pedagógico.	Dispõe sobre as funções de Professor Especialista em Currículo, de Coordenador de Equipe Curricular e dá providências correlatas
Artigo 1º - A Oficina Pedagógica integra a Assistência Técnico-Pedagógica da Diretoria de Ensino e será composta por docentes que atuarão na Educação Básica.	Art. 1º As Oficinas Pedagógicas, a partir de 2008, no âmbito da Secretaria da Educação, serão constituídas por Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica.	Artigo 73 - Os 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.	Artigo 1º - O exercício da função de Coordenador de Equipe Curricular e Professor Especialista em Currículo, nos Núcleos Pedagógicos que integram a estrutura das Diretorias de Ensino, dar-se-á na conformidade do que

			dispõe a presente resolução.
--	--	--	------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Não temos a intenção de apresentar os objetivos e/ou diferenças da atuação do PECs ao longo desses anos, visto que estão detalhadas em seus respectivos documentos, porém o que é possível observar é que ao longo dos tempos o papel do PEC mudou e essa mudança se deu, como não poderia deixar de ser, de acordo com as diretrizes da própria Secretaria, que foram sofrendo alterações e/ou senso aprimoradas de modo a atender as indicações dos marcos legais ou diretrizes da educação brasileira que apresentamos anteriormente. Em resumo, a função e nomenclatura foi sofrendo alterações de acordo com a Política Pública Curricular vigente. De modo geral podemos dizer que o papel do PEC que inicialmente era mais voltando a formação continuada, com foco na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, passou a ganhar mais peso em atividades voltadas a avaliação do desenvolvimento e implementação de ações de apoio pedagógico e educacional a partir da organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino. Outro aspecto importante em sua atuação diz respeito ao acompanhamento e orientando dos professores em sala de aula, espaço esse que passa a ser considerado pilar na melhoria da qualidade do ensino. Vale destacar que além dos professores os PECs, como mencionado, também atuam junto aos Coordenadores de Gestão Pedagógica (CGPs), antigos Professores Coordenadores, que na escola respondem pela formação continuada e em serviço, bem como acompanhamento e apoio dos professores, conforme destacado nas entrevistas com os Professores Especialista em Currículo - PEC “G” e “H”.

Nós como PECs também temos enquanto função o atendimento aos professores e também a questão da formação dos coordenadores de gestão pedagógica. Nós também temos um setor que é responsável por fazer o acompanhamento das escolas para cuidar mesmo no miudinho da formação desse coordenador, porque muitos eram professores e e agora estão como coordenadores e nessa diferente função eles precisam também serem formados, porque eles também formarão os professores da qualidade escolar. Então também nesse caso a nossa função é bastante importante, porque como especialistas em currículo, nós não olhamos só para o nosso componente curricular, nós precisamos ter um olhar mais amplo dos demais componentes e também de alguns aspectos e orientações comuns de formação. (PEC G, anexo F, p. 41)

(...) mas eu entendo que é uma função de extrema importância, porque os coordenadores são selecionados para a função de coordenador na escola, mas não existe um curso de como ser coordenador, então, é aquele professor que normalmente se destaca no grupo, positivamente, uma liderança positiva, é um professor que busca estratégias diferenciadas para o seu trabalho que é convidado pelo diretor a ser coordenador, então, no dia 12 de maio ele é professor e no dia 15 de Maio ele é coordenador e ele tem que mudar, né, porque já não é mais a sala de aula. (...). Aí entra o PEC que vai orientar esse coordenador de quais técnicas ele vai utilizar, quais são os temas que precisam ser abordados nas reuniões de ATPC, como que ele faz a gestão das aprendizagens dos estudantes, como lidar mesmo com as diferenças que eu tenho lá na escola, né, com os profissionais e como isso como gerir tudo isso, como gerir a escola no âmbito pedagógico. (PEC H, anexo H, p. 55)

A atuação do PECs junto aos coordenadores e professores na própria unidade escolar é importante e necessária e vai ao encontro do que postulam teóricos como Nóvoa, que na entrevista à Revista Nova Escola reforça o que costuma defender, que professores formem e se formem na relação com outros professores e que essa ação deve acontecer na escola, buscando considerar e acolher a realidade e necessidades desses profissionais.

O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2001⁴)

Tendo apresentado informações relevante sobre os PECs ao longo do tempo, a seguir compartilharemos outros dados sobre esse ator que estão descritas no capítulo II da resolução de 202, por meio de alguns artigos. São elas:

- Artigo 5º: Indica que a função de Professor Especialista em Currículo será exercida por docentes titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade, devendo esses profissionais possuir a licenciatura plena e ter atuado no mínimo de 3 (três) anos como docente na rede.

⁴ <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>

- Artigo 6º: Esses profissionais deverão ser distribuídos em cada Diretoria de Ensino de acordo com demanda e/ou necessidade, na seguinte conformidade: I - 1 Professor Especialista em Currículo para a Educação Especial; II - até 2 Professores Especialistas em Currículo para Programas e Projetos da Pasta; III - até 2 Professores Especialistas em Currículo para a Área de Tecnologia Educacional; IV - de 2 a 5 Professores Especialistas em Currículo para o segmento do 1º ao 5º ano do ensino fundamental; (poderão contar com mais de 1 (um) Professor Especialista em Currículo, destinado à Alfabetização.) e V - de 11 a 17 Professores Especialistas em Currículo para as disciplinas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e para as disciplinas do Ensino Médio, sendo que as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, poderão contar com mais de um PEC para cada disciplina.
- Artigo 7º : Indica quais são as principais funções, a saber: I - implementar ações de apoio pedagógico e educacional que orientem os professores na condução de procedimentos relativos à organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino; II - orientar os Coordenadores de Gestão Pedagógica: a) na implementação do currículo e b) na utilização de materiais didáticos e paradidáticos; III - acompanhar e avaliar a execução do currículo na perspectiva dos princípios e dos fundamentos pedagógicos para o desenvolvimento integral do estudante; IV - acompanhar e orientar os Coordenadores de Gestão Pedagógica que, por sua vez, formem professores em sala de aula, quando necessário, para garantir a implementação do currículo; V - implementar e acompanhar programas e projetos educacionais da Secretaria relativos à área de atuação que lhes é própria; VI - identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores e de Coordenadores de Gestão Pedagógica no âmbito da área de atuação que lhes é própria; VII - participar da implementação de programas de formação continuada, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo; VIII - apoiar, com subsídios, as reuniões pedagógicas realizadas nas escolas, conforme tema a ser trabalhado pela equipe docente; IX - promover encontros, oficinas de trabalho, grupos de estudos e outras atividades para divulgar e capacitar professores na utilização de materiais pedagógicos em cada componente curricular, área de conhecimento e interdisciplinaridade; X - participar do processo de elaboração do plano de

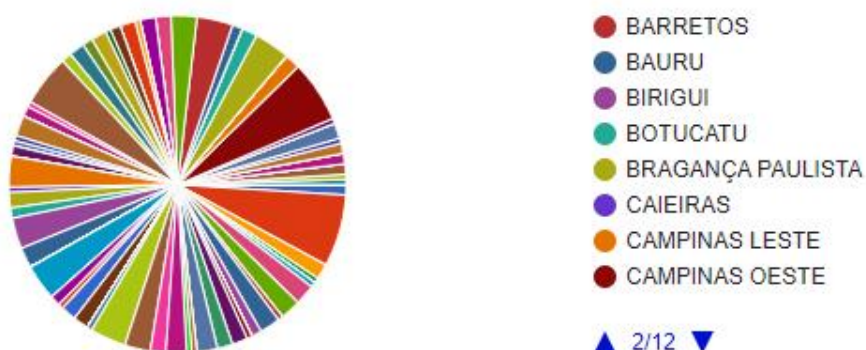
trabalho da Diretoria de Ensino; XI - elaborar o plano de trabalho do Núcleo para melhoria da aprendizagem das escolas, a partir das necessidades identificadas nas visitas às escolas, na análise de indicadores de resultados das avaliações, nos relatórios dos Coordenadores de Gestão Pedagógicas e diretrizes da SEDUC; XII - orientar, em articulação com o Departamento de Modalidades Educacionais e Atendimento Especializado – DEMOD, as atividades de educação especial e inclusão educacional no âmbito da área de atuação que lhes é própria; XIII - acompanhar o trabalho dos Coordenadores de Gestão Pedagógica, no exercício de suas atribuições, e na orientação das metodologias de ensino utilizadas em sala de aula para avaliar e propor ações de melhoria de desempenho em cada componente; XIV - organizar o acervo de materiais e equipamentos didático-pedagógicos; XV - analisar os resultados de avaliações internas e externas e propor medidas para melhoria dos indicadores da educação básica, no âmbito da área de atuação que lhes é própria; XVI - articular com a Coordenadoria Pedagógica, e com as escolas a implantação dos Projetos da Pasta de recuperação, reforço e aprofundamento; XVII - participar junto com os Supervisores do acompanhamento pedagógico formativo desenvolvido pela equipe da SEDUC; e XIX - outras atividades relacionadas às atribuições do Núcleo Pedagógico, conforme orientação do Coordenador de Equipe Curricular.

Após pesquisa de documentos, que explicam o papel e responsabilidades dos PECs, buscamos complementar as informações com dados recentes sobre esses profissionais e para isso, como mencionado anteriormente, foi realizada uma pesquisa, via formulário online.

Graças ao apoio da equipe da Unidade de Cooperação Técnica e Pesquisa (UCTEC), que é responsável por apoiar os pesquisadores na rede, conseguimos contar com a participação de 203 respondentes. Esse número representa cerca de 14.5% dos 1583 PECs que atuam esse ano na rede. Dos 203 respondentes 16 profissionais (8%) contribuíram com a pesquisa, porém não quiseram se identificar.

Outro dado interesse é que 70% das 91 DEs, ou seja, 64 DEs tiveram pelo menos 1 representante participando da pesquisa; sendo as DEs de Americana e São Vicente as que contaram com maior número respondentes, entre 12 e 13.

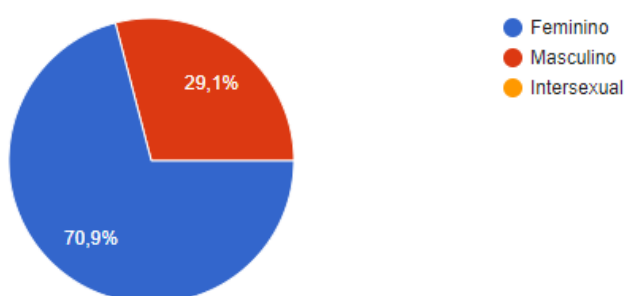
Gráfico 1 – Diretorias de Ensino em que atuam



Fonte: Elaborado pela autora com apoio no Google Forms

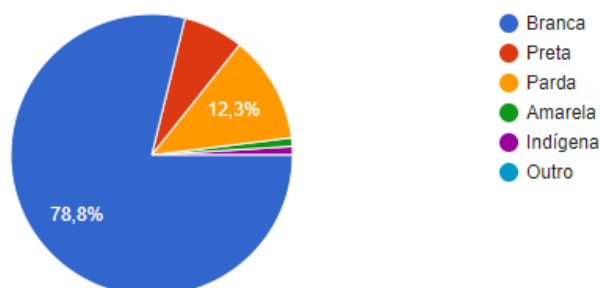
Qual foi a descoberta sobre o perfil dos PECs? Os resultados indicam que 71% dos respondentes são do sexo feminino e 29% do masculino. Não há nenhum respondente identificado como intersexual, ou seja, pessoa que naturalmente desenvolvem características sexuais que não se encaixam nas noções típicas de sexo feminino ou masculino.

Gráfico 2 - Gênero



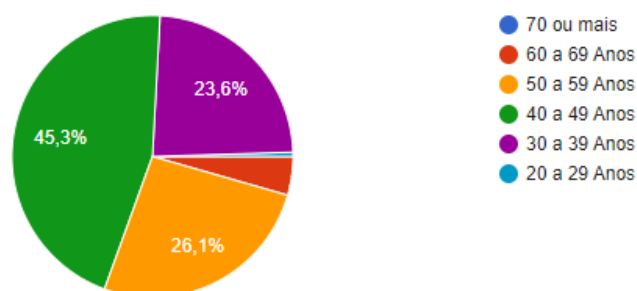
Fonte: Elaborado pela autora com apoio no Google Forms

Sobre cor e raça os dados são os seguintes: 71% identificando-se como brancos, 12,3% pardos, quase 7% pretos, 1% amarelo e 1% indígena, sendo que 1% corresponde a 1 a 2 profissionais).

Gráfico 3 - Cor/raça

Fonte: Elaborado pela autora com apoio no Google Forms

Há uma variação na idade, sendo que a maior porcentagem dos respondentes tem entre 40 e 49 anos (45%), seguidos dos de 50 a 59 anos (26%), 30 a 39% (23.6%), 60 a 69 anos (4%) e por último de 20 a 29 anos (0,5%), representando apenas 1 pessoa nessa faixa etária.

Gráfico 4 - Idade

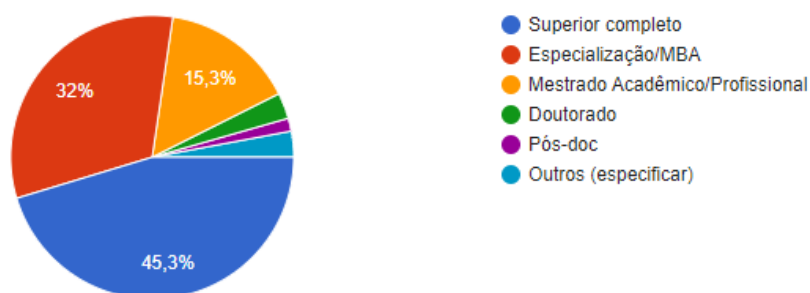
Fonte: Elaborado pela autora com apoio no Google Forms

Nos valendo das teorias sobre os ciclos vitais dos professores descritos por Garcia (1999) a maioria dos PECs estão na quarta fase do ciclo. Nessa fase segundo o teórico os professores já se adaptaram ao seu papel e apresentam maior maturidade pessoal e profissional, podendo ocupar novos papéis na escola e/ou sistema educacional. O que de fato aconteceu com a maioria desses profissionais que hoje não atuam mais em sala de aula, podem ter atuado em suas escolas como coordenadores pedagógico e hoje estão em um cargo estratégico junto aos seus pares. Com base nas entrevistas abrimos um parêntese aqui para falar da quinta e

última fase, entre os 50/55 até a jubilação. Indica que nessa fase os professores afrouxam a disciplina, assim como as suas exigências entre aos alunos, podendo esse movimento indicar um certo desinteresse, porém não foi isso que percebemos ao dialogar com dois entrevistas, que falavam com muita alegria e prazer sobre a profissão professor, sendo que um deles, com 53 anos, além de ser PEC faz questão e ainda dá aula no mesmo componente curricular (Língua Portuguesa).

Sobre a escolaridade identificou-se que a maioria dos profissionais (45%) tem pelo menos o ensino superior completo, o que está em consonância com as resoluções. Observação, cabe aqui reforçar que além de ter no mínimo o Ensino Superior, o profissional precisa ser efetivo na rede de ensino. Na sequência encontra-se os que tem especialização e/ou MBA (32%), 15% com mestrado acadêmico ou profissional, 3% doutorado e 1,5% com pós-doc. Há ainda os que responderam outros, representando nesse caso 3%. É importante destacar que os que indicaram outros fizeram no mínimo a graduação, tendo realizado ao longo de sua carreira vários outros cursos de especialização ou mesmo os promovidos pela própria secretaria, ou parceiros, conforme destacou em entrevista o entrevistado de número 3.

Gráfico 5 - Escolaridade

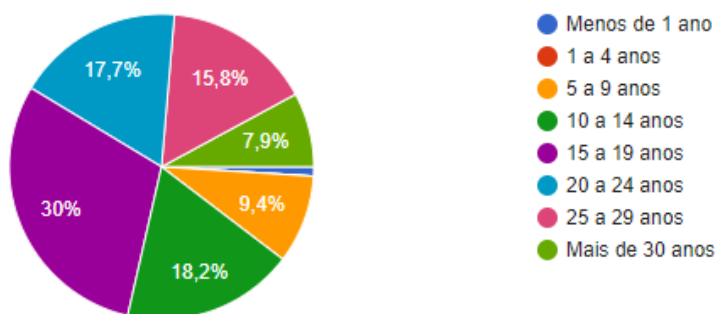


Fonte: Elaborado pela autora com apoio no Google Forms

Sobre tempo de atuação na docência 30% indica que tem 15 a 19, 18% de 10 a 15 bem próximo dos 17,7% que indicaram ter entre 20 a 24 anos, seguido dos quase 16% que tem entre 25 a 29 anos, 9% entre 5 a 9 anos e quase 8% com mais de 30 anos, número esse que corresponde a 16 profissionais. Entre os resultados dois me chamam a atenção, sendo o primeiro nessa função tem anos de experiência como

professores, estando, se assim posso dizer aptos a atuarem como formadores de seus pares, devido o tempo de experiência e possível maturidade profissional.

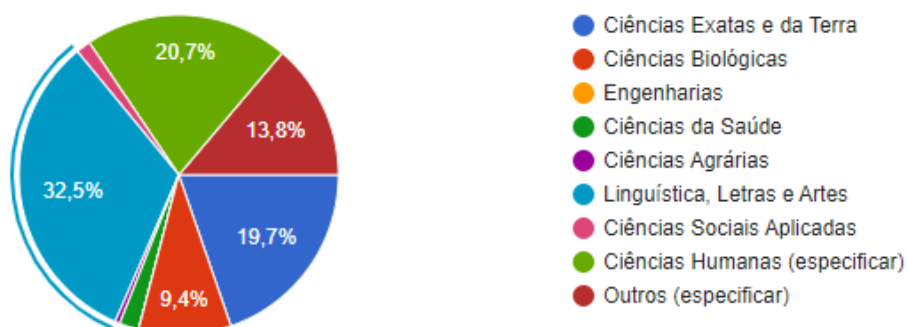
Gráfico 6 - Tempo de docência



Fonte: Elaborado pela autora com apoio no Google Forms

Referente as áreas de formação inicial – graduação – 32,5% dos profissionais são formados na área de Ciências Exatas e da Terra, 20,7% em Ciências da Saúde, seguido de 19,7% em Linguagens (Linguística, Letras e Artes), 13,8% outros e 9,4% Ciências Biológicas. Vale ressaltar que na categoria outros foram indicados os seguintes cursos (Pedagogia, História, Geografia, Filosofia, Direito, Engenharia e outros mais), sendo que os que preencheram Filosofia, História e Sociologia poderiam ter escolhido no formulário a área de Ciências Humanas.

Gráfico 7 - Área de formação acadêmica (graduação)

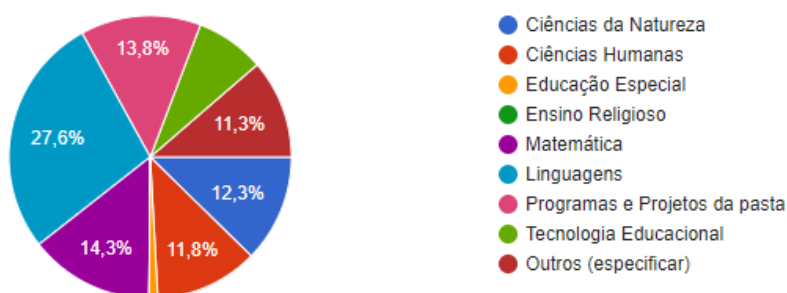


Fonte: Elaborado pela autora com apoio no Google Forms

Sobre a área de atuação como PEC há uma variação de respostas, como era de se esperar, visto a indicação do número de PECs por DE, conforme descrita na Resolução SEDUC nº60, de 13-07-2022 e na página 79 dessa dissertação. Como é

possível perceber no gráfico, 27,6% dos PECs são de Linguagens, 14,3% Matemática, 13,8% respondem pelos Programas e Projetos específicos da Secretaria, 12,3% são da área de Ciências da Natureza, 11,8% Ciências Humanas, seguido de 11,3% que representam os profissionais atuantes em outras áreas ou programas, tais como: Conviva, Grêmios, Trilha de Educação Antirracista, Anos Iniciais e Alfabetização, Gestão Integrada do Método de Melhoria dos Resultados (MMR), outras. Desses profissionais 86,7% atuam no junto no segmento de ensino do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Gráfico 8 - Área ou campo em que atuam como PEC na rede



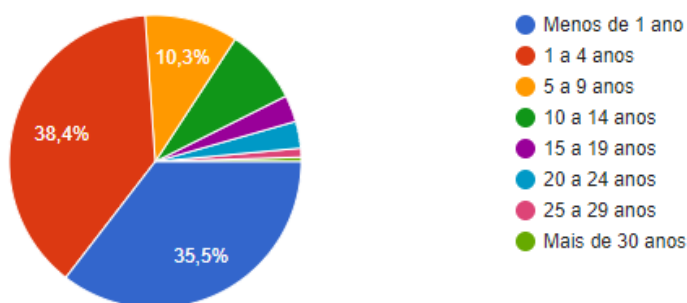
Fonte: Elaborado pela autora com apoio no Google Forms

Buscando responder uma das perguntas sobre quem são os PECs, ao analisarmos de forma geral os gráficos, podemos deduzir pela amostragem que a maioria são mulheres, brancas, com idade variando predominantemente entre os 40 a 49 anos, com um bom tempo de docência, o que os torna aptos a atuarem como formadores de seus pares, visto que além da formação acadêmica dispõe de experiência e competências advindas da prática. Porém, um dado interessante é que apesar de terem anos de docência, a maioria dos profissionais 73,9% atuam no máximo há 4 anos na função, sendo de 38,4% menos de um ano. Esses dados podem retratar a falta de maturidade desses profissionais como formadores, visto que os saberes e fazeres são bem diferentes, já que estão agora contribuindo com a formação de adultos professores.

Infelizmente pelos dados do formulário e entrevistas não foi possível descobrir porque a rede está com tantos PECs com pouco tempo na função, o que parece ser algo preocupante, porque se consideramos que é fundamental um professor contar com um par avançado no início da sua carreira, entendemos que a mesma lógica deve

ser aplicada nesse caso, ou seja, que formadores mais experientes possam acolher e formar em serviço os que ingressaram.

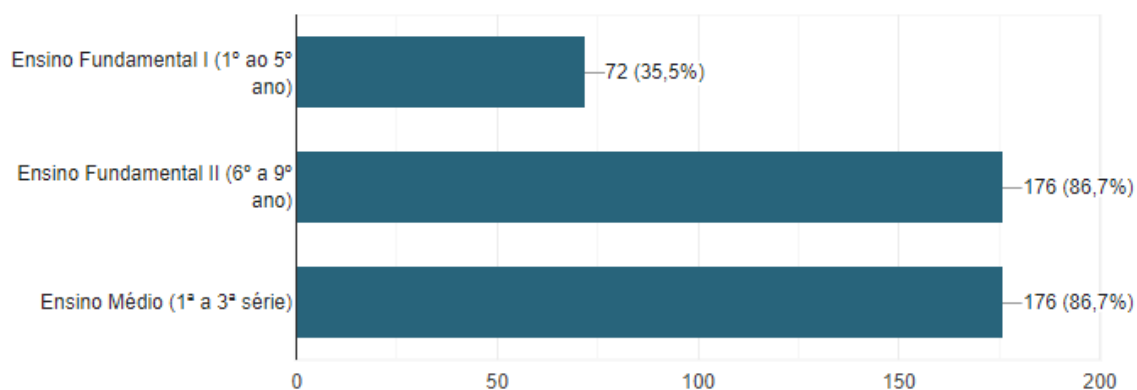
Gráfico 9 - Tempo de atuação como PEC



Fonte: Elaborado pela autora com apoio no Google Forms

Outro dado relevante é que a maior parte dos profissionais (87%) atuam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, ou seja, junto a professores de área e/ou componente curricular específico.

Gráfico 10 - Segmento de ensino em que atuam



Fonte: Elaborado pela autora com apoio no Google Forms

Vamos seguir no exercício de dialogarmos sobre e com os dados coletados, porém no próximo capítulo focando na apresentação e análise dos dados que trazem informações sobre as atribuições e competências dos formadores.

CAPÍTULO 5: DIALOGANDO SOBRE AS SABERES, FAZERES E COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES ESPECIALISTAS DE CURRÍCULO A PARTIR DO PARADIGMA DE HUBERMAN

“Escrever não é simples. É tarefa hercúlea. É, a partir de um emaranhado de palavras, colher as que mais têm afinidade entre si, as que mais têm significado para o conteúdo pretendo e distribuí-las harmoniosamente. Escrever não é simples”.

(Alexandre Dantas, 2018, p. 146)

Conforme indicado, nesse capítulo seguiremos trabalhando os dados coletados, via formulário e entrevistas, buscando agora apresentar e analisar as atribuições e competências dos PECs, bem como as estratégias e metodologias usadas por eles nos momentos formativos; usando como principal referência para essa análise as contribuições da professora Susana Huberman, que é professora formada em Letras, atualmente atua como reitora do Centro Argentino de Educação Permanente (CAEP) e consultora. Foi assessora na área da Educação no governo argentino, diretora de Capacitação docente na Secretaria de Educação do município da cidade de Buenos Aires e subdiretora do Ministério da Educação. Atuou como estagiária no Ministério de Educação e Ciências da Espanha e é autora de vários livros, entre eles o *“Cómo se forman los capacitadores: arte y saberes de su profesión”* que usaremos nessa dissertação. Tudo isso para dizer que ela, com sua experiência teórica e prática, tende a agregar aos escritos desta pesquisa no que diz respeito a conhecermos mais sobre os capacitadores, ou melhor, formadores de professores.

Para iniciar o “diálogo” com Huberman traremos as suas concepções sobre formação, capacitação, formação permanente e formadores, que ela costuma chamar de capacitadores. Huberman entende por:

- **Formação:** processo que integra e articula a formação inicial e continua que visam preparar o profissional – que não se trata apenas de professores – para enfrentar e vivenciar a realidade da tarefa assumida e também como fator de motivação para o processual e progressivo de desenvolvimento, com qualidade

e eficácia, de quaisquer aspectos e/ou características da função que desempenha.

- **Capacitação:** diz respeito a educação ou formação permanente, essa entendida como aquela que se dá após a formação inicial e tem como objetivos a revisão, renovação, aprofundamento e aprimoramento dos conhecimentos, atitudes e habilidades adquiridas. Trata-se de um processo consciente, intencional, participativo implementado por um sistema educacional ou organização, no caso dessa pesquisa a EFAPE.
- **Formação permanente:** também entendida como educação permanente refere-se à oportunidade de aprendizagem durante toda a vida. Uma formação que suscita movimento e visa atender as necessidades específicas que dos adultos. Gostamos quando ela diz que as necessidades dos adultos e crianças são diferentes, mas há pontos em comum, quando os consideramos seres inacabados e que devido a isso estão sujeitos e necessitam de formação continuada.
- **Capacitadores:** são reconhecidos como docentes. Profissionais com larga e especialidade experiência, com formação superior e cujo saberes e fazeres seguem um código de ética com características próprias.

Como esse capítulo visa falar dos formadores/capacitadores, vale o aprofundamento sobre essas características, a saber:

- Formação acadêmica, de nível superior, específica.
- Seguimento de determinadas regras.
- Aceitação, cumprimento e vivência de um determinado código de ética.
- Cumprimento de um serviço social.
- Desenvolvimento de uma função social essencial.
- Apresenta um corpo sistêmico de conhecimentos.
- Requer uma experiência e largo conhecimento de aprendizagem acadêmico e prático.
- Espera-se que tenha um alto grau de autonomia e liberdade para poder julgar e decidir, em diferentes, distintas e inusitadas situações, o que fazer.
- Os integrantes da profissão se organizam como grupos frente a poderes públicos. Ou ao menos deveriam! Fazemos essa observação, porque essa ação na nossa avaliação vem perdendo significado e força, frente a interesses:

a) de promoção individual e não representativa de um coletivo e b) dos que dominam e/ou deliberam sobre a economia, que como indicado em capítulos anteriores, incluem a educação.

Ao longo do capítulo trazemos informações adicionais, porém consideramos fundamental essa contextualização para que possamos entender em que estão ancoradas as contribuições que apresentaremos a seguir.

5.1. Sobre a atuação profissional

Introdução realizada, a partir de agora iniciamos a apresentarmos dos gráficos que trazem informações sobre as atribuições dos PECs, atribuições essas que estão previstas na resolução de sua função.

QUADRO 6 – Importância das atribuições do PEC

TABELA 1 – IMPORTÂNCIA DAS ATRIBUIÇÕES DO PEC	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
14. Planejar e implementar ações de apoio pedagógico e educacional que orientem os professores na condução de procedimentos relativos à organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino			6,9%	93,1%
15. Analisar o contexto e a necessidade das unidades escolares nas ações de apoio pedagógico e educacional aos professores			7,9%	92,1%
16. Analisar o contexto e a necessidade das unidades escolares nas ações de apoio pedagógico e educacional aos professores:			14,8%	85,2%
17. Estudar e apropriar-se do Currículo para orientar e acompanhar os Coordenadores de Gestão Pedagógica na formação de professores para garantir a sua implementação			5,4%	94,6%
18. Orientar os Coordenadores de Gestão Pedagógica, responsáveis pela formação continuada e em serviço e pelo acompanhamento dos professores nas escolas, na implementação do currículo			13,3%	86,7%
19. Identificar necessidades propondo ações de formação continuada de professores e/ou Coordenadores de Gestão Pedagógica no âmbito da área de atuação que lhes é própria		0,5%	13,8%	85,7%
20. Participar da implementação de programas de formação continuada, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”		2%	19,2%	78,8%
21. Estudar, pesquisar, participar de cursos, seminários, congressos relacionados ao currículo e		0,5%	9,4%	90,1%

formação de professores para subsidiar a implementação do currículo nas escolas				
22. Apoiar com subsídios (estratégias, materiais, referenciais teóricos) as reuniões pedagógicas realizadas nas escolas, conforme tema a ser trabalhado pela equipe docente		1%	21,7%	77,3%
23. Promover encontros, oficinas de trabalho, grupos de estudos e outras atividades para promover trocas entre os professores, esclarecimento de dúvidas, compartilhamento de reflexões, desafios e/ou boas práticas na implementação do currículo			14,8%	85,2%
24. Participar do processo de elaboração do plano de trabalho da Diretoria de Ensino			24,6%	75,4%

Fonte: Elaborado pela autora com apoio no Google Forms

Os resultados da tabela 1 indicam que a maioria dos PECs consideram suas atribuições muito importantes, representando porcentagem igual ou superior a 75,4%. Sendo que as ações consideradas por eles mais relevantes são: 1) estudar e apropriar-se do Currículo para orientar e acompanhar os Coordenadores de Gestão Pedagógica na formação de professores para garantir a sua implementação (94,6%); 2) Planejar e implementar ações de apoio pedagógico e educacional que orientem os professores na condução de procedimentos relativos à organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino (93,1%) e 3) Analisar o contexto e a necessidade das unidades escolares nas ações de apoio pedagógico e educacional aos professores (92,1%).

Ficamos felizes em observar que os PECs entendem, valorizam e buscam formas de colocar em prática suas atribuições, sendo algumas mais significativas. Aqui cabe as contribuições de Huberman quando destaca que estratégias os capacitadores precisam colocar em prática para ter êxito em suas formações. Indo ao encontro do que os PECs trouxeram ela indica:

- Ter um conhecimento amplo sobre o tema
- Realizar um plano de estudar e estar preparado para eleger, adaptando estratégias para colocar o que foi planejado em prática
- Saber estabelecer relações pessoais
- Escutar e ser escutado
- Identificar obstáculos e resolver problemas para realizar ações e projetos que venham a satisfazer necessidades individuais, grupais e institucionais
- Planejar e implementar estratégias envolvendo os atores sociais

- Conhecer e considerar diferentes estratégias, considerando tempo, recurso e informações e mediante necessidade

Entendemos que são características importantes, porém que demanda do formador experiência, principalmente no tempo de docência e porque não dizer autoconhecimento, autoconfiança e autocontrole, como bem afirma Huberman que considera que os capacitadores precisam:

- Conhecer a si.
- Ter segurança com a sua própria formação, porque a formação docente é um modo de vida que pode ser transmitido o que foi vivido.
- Modelo mental aberto, entendido como capacidade de dar-se conta/perceber.
- Disposição aprender e desprender-se de práticas do passado e de bagagem histórica
- Abertura ao novo, flexibilidade e adaptabilidade para mudanças necessárias.
- Capacidade de inovar.

Trata-se de inúmeras exigências (talvez não seja o termo mais correto) ou necessidades diante do que a autora dela dos desafios dos capacitadores nos novos tempos.

Ante el comienzo del siglo XXI, necesitamos formadores que entiendan la necesidad de profesionalizarse en forma continua y que conciben su formación con un modo de vivir u de estar en la profesión. (HUBERMAN, 1999, p.47)

A autora em seus escritos além das características traz uma lista de competências que os formadores devem ajudar seus formandos a desenvolverem. Ao lermos essas competências, e por entendermos que o formador é um docente e que ensina também pelo exemplo e a partir do que ele acredita, decidimos usar a mesma lista e convidar os PECs a responderem, via questionário online - anexo D, e indicaram o quanto concordam ou não com elas, usando nesse caso como referência a sua prática.

Em sínteses, la formación de formadores propone el efecto cascada, es decir, formar a los que forman, enseñan, capacitan, coordinan grupos; articula sistemas, niveles y espacios de

formación, ubica y “remueve” los puntos de partida de los que aprendem; brinda um referente, como modo de trabajo, a la hora de formar; y promueve la generación de conocimientos. (HUBERMAN, 1999, p. 145)

A seguir compartilhamos as respostas e análise dos resultados.

5.2. Sobre as competências relevantes para a atuação como formador (a)

No que diz respeito ao grau de relevância de determinadas competências para sua atuação como formadores, os profissionais indicam:

QUADRO 7 – Relevância das competências para atuação como formador

TABELA 2 – RELEVÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS PARA ATUAÇÃO COMO FORMADOR	Discord o plena mente	Discordo parcial mente	Concor do parcial mente	Concor do plena mente
Estabelecer relações com outros e comunicar-se eficazmente com seus colegas de trabalho, profissionais por você formados e demais atores que atuam nas escolas		2	8	193
Coletar e utilizar os dados pertinentes à sua Diretoria de Ensino, escolas, profissionais com que atua e outros		2	21	180
Entender os diversos grupos socioeconômicos.		4	58	141
Traduzir a prática de ensinar, seus conhecimentos referentes a investigação e ao desenvolvimento atual em campo pedagógico.		2	24	177
Criar um estilo pessoal de ensinar e compartilhar com sua própria maneira de pensar e sentir.		24	84	81
Conhecer os princípios e as teorias básicas de disciplinas do seu cargo		4	11	188
Compreender e utilizar as técnicas e os instrumentos destinados a diagnosticar as necessidades para o desenvolvimento integral de seus alunos.		5	13	185
Criar, desenvolver e manter um entorno que facilite o aprendizado.		5	19	179
Preparar e utilizar de maneira permanente programas e projetos educativos.		6	38	157
Escolher e utilizar diversas estratégias e diversos modelos e dispositivos de ensino.		3	30	170
Conceber e aplicar planos de aprendizado personalizado.		16	58	126
Adquirir competências de engajador de grupos.		4	35	163
Avaliar sua prática, coletando, analisando e interpretando dados sobre seus comportamentos e dos profissionais com os quais atua.		4	22	176

Elaborar, aplicar e avaliar plano aperfeiçoamento profissional individual e contínuo.		6	24	173
Planejar e realizar entrevistas individuais com os professores e coordenadores gestão pedagógica.		17	62	119
Facilitar as investigações sobre ensino e aprendizagem.		2	30	171

Fonte: Elaborado pela autora com apoio no Google Forms

Os resultados da tabela 2 indicam que a maioria dos PECs concordam plenamente e consideram relevante a vivência de algumas competências como formadores, tendo um número de respondentes variante entre 126 a 193. As competências com o maior número de respondentes e que fala de sua relevância entre os formadores, são: 1) estabelecer relações com outros e comunicar-se eficazmente com seus colegas de trabalho, profissionais por você formados e demais atores que atuam nas escolas (193 respondentes); 2) conhecer os princípios e as teorias básicas de disciplinas do seu cargo (188 respondentes) e 3) compreender e utilizar as técnicas e os instrumentos destinados a diagnosticar as necessidades para o desenvolvimento integral de seus alunos (185 respondentes). No que diz respeito ao item 1 o resultado mostra o quanto os profissionais consideram importante o cuidado com as relações, comunicação e as pessoas nas formações, indo ao encontro do que Huberman (1999) considera fundamental ser olhado e segurado nos momentos formativos, com destaque para:

- Participação ativa dos docentes no processo de ensino-aprendizagem.
- Criação de condições para que docente e alunos se formem com capacidade para poder aprender a aprender.
- Favorecimento da integração dos docentes como pares para vivenciar, refletir e conceituar novos modelos de aprendizagem

Já o número de respondentes nos itens 2 e 3 relevam o que identificamos nas entrevistas; que os profissionais, considerando a importância da sua função e buscam estudar, pesquisar e ser referência para os seus pares.

O que queremos com isso é oportunizar a troca de saberes trabalhando em grupos. E aí pensando em metodologias ativas costumamos pesquisar e propor uma diversidade e diferenciação de uso dessas metodologias. Então, a gente busca trabalhar com rotação por estações (Word Café, dinâmicas de grupo, sala de aula invertida, entre outra. Mas a gente também não olha só para as metodologias ativas, né, que como nós trabalhamos com o currículo

de matemática nós olhamos para as metodologias propostas no currículo de matemática. (PEC G, anexo F – p. 42)

Como vimos anterior em um dos gráficos 54,7% dos profissionais tem alguma especialização, MBA ou pós-graduação, indicando assim investimento em sua formação. Quanto a compreender e utilizar técnicas e/ou instrumentos para monitorar e avaliação o desenvolvimento dos estudantes, a relevância indicada vai ao encontro do que está previsto no currículo da rede, que indica a necessidade acompanhar as avaliações, para a partir daí intervir junto aos escolas, professores e consequentemente estudantes.

Aí entra o PEC que vai orientar esse coordenador de quais técnicas ele vai utilizar, quais são os temas que precisam ser abordados nas reuniões de ATPC, como que ele faz a gestão das aprendizagens dos estudantes, como lidar mesmo com as diferenças que eu tenho lá na escola, né, com os profissionais e como isso como gerir tudo isso, como gerir a escola no âmbito pedagógico. (PEC R, anexo H, p. 56)

A competência que chama mais atenção por ter tido uma variação grande nas respostas, se comparado as demais, é: criar um estilo pessoal de ensinar e compartilhar com sua própria maneira de pensar e sentir, sendo que 84 dos respondentes indicaram que concordam parcialmente, 81 concordam plenamente e 24 discordam parcialmente. A variação nas respostas para essa questão não gera surpresa, visto que nas entrevistas os PECs indicaram que tem como referência para sua atuação o Currículo Paulista, buscando variar ao trabalhar o que é indicado por meio de estratégias e metodologias.

Com relação ao desenvolvimento da função eu tenho uma parceira de trabalho, né, e nós quando estudamos nós olhamos para o que está proposto no currículo formal mesmo, né, no currículo Paulista e aí a partir disso nós vamos identificando autores que corroboram com aquela concepção de ensino de matemática que está proposta no currículo formal (Currículo Paulista). (PEC G, anexo F, p. 43)

Então, Professor Especialistas do Currículo já pressupõe que nós somos na verdade estudiosos do currículo do Estado de São Paulo especificamente quer pelo qual nós respondemos. Então, o especialista em currículo é aquele que realmente vai levar a formação para os seus e trazer para as equipes escolares tudo aquilo que pressupõe o ensino numa escola estadual. E aí nós vamos preparar, acho que acredito que dentro disso eu tenho respondido, lá então nós vamos passar que currículo é esse, um

currículo que está alinhado com a questão da gestão da sala de aula, o que pensa a secretaria de educação do estado de São Paulo que está alinhado com a produção de evidências, a produção de documentação que esteja alinhada com o processo de ensino. (PEC J, anexo G, p. 49)

Bom como referência de currículo para minha a função, primeiro eu tenho as formações que são encaminhadas pela EFAPE que são os nossos formadores na escola de formação de professores, então, todo o referencial que eu tenho de currículo é passado por essa equipe da secretaria. Eu tenho um referencial de currículo que é o Currículo de São Paulo Faz Escola foi quando eu comecei a minha atuação como PCNP que era um currículo que é mais cognitivo (...) e depois eu tenho aqui a questão do novo currículo que é o Currículo Paulista que é a minha segunda referência de currículo, né, a primeira referência é o São Paulo Faz Escola. (PEC R, anexo H, p. 54)

Porém, foi possível observar que de forma ou com “nomes” diferentes os PEC indicaram que além do currículo formal, buscam ficar atentos ao que alguns chamaram, de forma tímida ou vacilante, de currículo “oculto”; esse entendido como aquele que complementa o formal ao considerar as especificidades de cada diretoria de ensino, unidade escolar ou até mesmo os professores. É aquele que considera os sujeitos do currículo, seus saberes, fazeres e necessidades, se assim podemos dizer. Com destaque para algumas falas bem interessantes!

A partir disso vamos estudando textos e vídeos para poder compartilhar e discutir com os professores nas nossas formações; até porque são tão práticas que podem ser adotadas pelos professores da nossa rede, né, olhando para sala de aula. Nós temos esse cuidado de olhar para a realidade da nossa diretoria de ensino e buscar algo que esteja próximo da nossa diretoria de ensino. Além disso nós temos alguns autores que conversam com o currículo para apresentamos nas nossas formações. (PEC G, anexo F, p. 44)

(...) eu entendo também o currículo como um instrumento em que a escola ela vai proporcionar para aquela comunidade o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais, mas também trazendo a caracterização daquele entorno, né, as características daquele entorno para esse desenvolvimento, para formar uma sociedade ali mais justa, mais igualitária, né? Eu acredito que é por aí! (PEC R, anexo H, p. 56)

Considerando que os formadores são docentes que precisam ter autonomia e liberdade para atuarem, mesmo estando e devendo se orientar por um currículo, para nós é um motivo de satisfação saber que eles ficam atentos a esse currículo oculto,

porém pela variação de respostas no formulário, não sabemos quanto de fato estão atentos a ele.

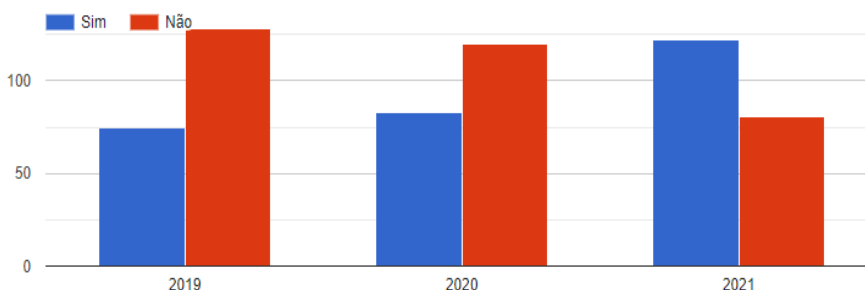
Se tenderá hacia el logro de um capacitador competente, capaz de reflexionar sobre su propia práctica y de elaborar conocimientos tomando consciencia profesional del currículo “no declarado”. Es decir, un docente capaz de analizar su propia implicación en los “currículos ocultos”. La imagen del profesor como investigador de su práctica es algo que debiera instalarse. (HUBERMAN, 1999, p. 44)

5.3. Sobre a atuação entre os anos de 2019 a 2021: período de pandemia

Apesar da dúvida se manteríamos ou não esse subcapítulo decidimos manter, porque fala de formação e da atuação dos formadores em período delicado, nunca visto ou vivido anteriormente (período da pandemia). Devido à pandemia ter sido um fato histórico e marcante para todos nós, na disciplina de Educação Brasileira, ministrada pelo professor Alípio Casali, fomos orientados a pesquisa sobre a pandemia relacionado ao tema do nosso projeto. Essa pesquisa foi feita e fomos além, buscando via questionário online e entrevistas, entender como se deu a atuação dos PECs entre os anos de 2019 e 2021, pré e pós-pandemia. Abaixo compartilhamos parte do que descobrimos.

Os gráficos mostram que a maioria dos PECs não atuaram entre 2019 (63%) e 2020 (59%). Esses dados vão ao encontro do que dissemos anteriormente, ou seja, que a rede está com uma porcentagem grande de profissionais entre menos de 1 e no máximo 4 anos atuando como PECs.

Gráfico 11 – Porcentagem de PECs atuando entre 2019 e 2021



Fonte: Elaborado pela autora com apoio no Google Forms

Entre os entrevistados constatou-se que eles estavam atuando entre 2019 e 2021 e essa informação para nós é importante, porque conseguiram indicar o que

mudou na prática deles, devido a pandemia, principalmente no que se refere as formações.

A questão da formação continuada e a pandemia ou pós pandemia, obviamente levou a educação para um outro local, né? Para um outro patamar de necessidades e um outro patamar de vislumbre na questão do ensino. Obviamente que as tecnologias se somaram a tudo isso trouxeram sim algum tipo de desconforto, mas foi um desconforto, primeiro que necessário, isso acredito eu que ninguém negue, mas nessa necessidade a educação como um todo, e eu não digo só os professores, né, porque há uma tendência quando a gente fala de Educação na figura do professor, como se gestores, como se pensadores, como se todos aqueles outros componentes da educação estivessem alheios ou em algum momento salvaguardados da educação, né? E aí é o professor, né! Sempre é o professor. Então, dentro dessa ideia de pandemia acredito sim que nós fomos levados a agregar ao nosso trabalho essa questão da tecnologia, buscar novas formas de ensinar a única questão é que dentro das nossas casas, fechados, apesar de todas as dificuldades de acesso, de instrumental a situação ainda se fazia acontecer. (PEC J, anexo G, p. 48)

Nas entrevistas os PECs não trouxeram considerações sobre o impacto na saúde mental, talvez pela falta de uma pergunta mais direta, algo que evitamos fazer. Porém, sabemos o quanto a mesma impactou e irá impactar não só a vida dos estudantes, mas também de milhares de professores, por isso, a seguir traremos algumas informações que julgamos relevantes.

Em julho de 2021 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou os resultados da pesquisa denominada “Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil”. A pesquisa foi realizada entre fevereiro e maio de 2021, por meio de um questionário complementar, durante a segunda etapa do Centro Escolar de 2020 e teve como objetivo levantar informações (dados) sobre os impactos da pandemia no sistema educacional brasileiro, de modo a elaborar estratégias e políticas para o enfrentamento dos impactos da crise sanitária no ensino e na aprendizagem.

Ao todo, 94% (168.739) das escolas responderam ao questionário aplicado pelo INEP por meio do Censo Escolar. O percentual corresponde a 97,2% (134.606) e 83,2% (34.133) das redes pública e privada, respectivamente. Vejamos alguns dos seus resultados:

- 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais.

- As escolas públicas sentiram uma necessidade maior de fazer a adequação. Pouco mais de 53% delas mantiveram o calendário.
- 70% das escolas privadas seguiram o cronograma previsto.
- O percentual de escolas brasileiras que não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020 foi de 90,1%, sendo que, na rede federal, esse percentual foi de 98,4%, seguido pelas escolas municipais (97,5%), estaduais (85,9%) e privadas (70,9%).
- 98% das escolas do País adotaram estratégias não presenciais de ensino.
- Foram 279 dias de suspensão de atividades presenciais durante o ano letivo de 2020, considerando escolas públicas e privadas, valor bem acima da média de outros países. No Chile e Argentina, por exemplo, registraram 199 dias sem atividades presenciais; México 180 dias de paralisação; Canadá teve 163 dias de aulas presenciais suspensas e França e Portugal contabilizaram menos de um trimestre sem aulas presenciais, com a suspensão de 43 e 67 dias, respectivamente.

Sobre às estratégias e ferramentas usadas para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, a disponibilização de materiais impressos para retirada na escola desponta entre as mais utilizadas, em seguida oferta de materiais de ensino-aprendizagem na internet, seguida de avaliações e testes realizados, remotamente, pela internet, ou com material físico. Atendimento virtual ou presencial escalonado e suporte aos alunos, seus pais ou responsáveis também foram outras medidas adotadas.

E na vida dos professores o que mudou e quais foram os impactos da pandemia? Não sendo possível a realização de ações presenciais, os professores também tiveram, com grande esforço, que se adaptar à nova e impositiva realidade. A pesquisa indica que as reuniões virtuais para planejamento, coordenação e monitoramento das atividades foi a estratégia mais adotada pelos professores para dar continuidade ao trabalho durante a suspensão das aulas presenciais, no Brasil.

Os dados revelam que na rede estadual, 79,9% das escolas treinaram os professores para usarem métodos ou materiais dos programas de ensino não presencial. Já na rede municipal o valor foi menor, porém significativo, o equivalente a 53,7% fizeram o treinamento. Ao todo, 43,4% das escolas estaduais disponibilizaram equipamentos, como computador, notebooks, tablets e

smartphones, aos docentes. No caso das municipais, esse percentual é de 19,7%. Já quando o assunto é acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio, o levantamento feito pelo Inep mostra que 15,9% da rede estadual adotaram medidas nesse sentido; na rede municipal, o número registrado foi de 2,2%.

Diante da maior crise sanitária do mundo e principalmente no nosso país, os professores foram um dos mais impactados, devido a fatores como: a) desafios de adaptação a um ensino remoto em um curto espaço de tempo; b) inúmeras demandas de formação; c) extrapolação da carga horária de trabalho extraclasse; d) grande tempo de exposição frente ao computador ou outros aparelhos eletrônicos; e) ter que se esforçar para ministrar aulas online e manter ativa a participação (motivação) dos estudantes; f) não saber lidar com as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos estudantes, entre elas a fome, devido à pandemia; entre outros. Todos esses fatores geraram impacto negativo na saúde física e mental dos educadores, fator que vem chamando a atenção de pesquisadores em todo país.

Segundo pesquisa da Nova Escola com 9777 profissionais 72% teve a saúde mental afetada e precisou buscar apoio. Entre os professores a Síndrome de Burnout é uma das enfermidades que está chamando mais a atenção, devido ao crescimento do número de casos decorrentes da “mudança abrupta do novo estilo de trabalho, principalmente por conta do home-office que, inicialmente, foi romantizado”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“E, para além de tal complexidade, escrever é, essencialmente, revestir-se de doses generosas de humildade pois tal ato só traz razão de ser a fim de reverenciar os que irão, à sua maneira, consumir e interpretar os sentidos vertidos por aquele que tenta e tenta e tenta tornar para os outros aquilo que é seu”.

(Alexandre Dantas, 2018, p. 146)

Da mesma forma que iniciei a dissertação, opto por finalizá-la: escrevendo em primeira pessoa!

Decidi e negocieei com a revisora de enviar as considerações finais depois das outras partes da dissertação e o principal motivo dessa decisão foi que eu queria ter tempo e permitir acalmar mente e coração após “finalização” da escrita. Essa parada foi de fato providencial, porque pude não só me distanciar um pouco da mesma, mas também me conectar com ela de um outro jeito e principalmente comigo, como pesquisadora, após tudo que escrevi, coletei e ouvi. Seguem, então, minhas considerações finais.

A primeira delas é que a pesquisa atingiu o seu objetivo, que era identificar o perfil, atribuições e as competências dos PECs como formadores; entendendo que para isso foi fundamental a realização da pesquisa online e entrevistas, permeadas por todo cuidado e rigor metodológico necessários e que tanto foram enfatizados ao longo do curso pelos diferentes professores da PUC.

Algo que também comemoro foi a oportunidade de realizar as entrevistas com os PECs e ter tido o privilégio de contar com a presença e participação de uma profissional da rede, que outrora esteve nesse lugar de formadora, compondo a banca de qualificação. Ambas as oportunidades possibilitaram chegar mais perto e entender melhor, para além dos marcos legais, quem são esses profissionais, o que fazem, como fazem e quais as necessidades que tem para desenvolver-se e desenvolver a sua função. De modo geral foi possível identificar que os PECs:

- têm ciência da sua função e a importância dela para rede de ensino e seus pares;
- conhecem as responsabilidades e desafios da função;

- entendem o que é ser Professor Especialista em Currículo; por isso, buscam nortear suas ações, de formação e acompanhamento, a partir do currículo vigente na rede, no caso o Currículo Paulista;
- reconhecem que além do currículo oficial há um currículo “oculto” ou não declarado, nas palavras de Huberman (1999), que deve ser considerado na atuação junto aos seus pares nas DEs, nas escolas e com os profissionais que atuam mais diretamente (vice-diretor, coordenador e/ou professor) e
- entendem que mais do que ser um Professor Especialista em Currículo, de uma área ou componente curricular em específico, é o profissional da rede que: a) a escola reconhece como um dos responsáveis pela formação permanente e em serviço e o acompanhamento do trabalho dos gestores e docentes e b) acompanha os resultados – aprendizagem e desenvolvimento - junto aos estudantes, conforme indicado no Currículo.

Considerando os diferentes pontos acima indicados, em especial o último, o que identificamos (PECs e eu), e que vai ao encontro de uma indicação de Huberman (1999) e outros teóricos citados nessa pesquisa (Feldmann, Imbernón, Noffs, Nóvoa), é a importância de pensar e oportunizar a formação permanente dos PECs como formadores, porque reconhecem a necessidade de serem formados mais frequentemente pelo time da EFAPE (escola de formação), por identificarem que, às vezes, é desafiador atuar na formação de diferentes atores e/ou realizar ações que vão além da sua área de formação e para dar conta desse desafio, sendo responsáveis por sua própria formação, o que também é esperado. A ressalva aqui é que esses profissionais precisam ser vistos como docentes, que necessitam ser olhados, considerados e mais que isso, valorizados para além da função. O que isso quer dizer? Serem valorizados como sujeitos que contribuem e fazem parte do Currículo e que precisam ter suas necessidades identificadas e endereçadas. Resumindo, é importantíssimo garantir a oferta de uma formação permanente, estratégica, intencional e contínua, voltada a todos os sujeitos do currículo e não apenas aos professores. Como pesquisadora essa é a principal indicação que faço às redes de ensino: cuidar da implantação e implementação de políticas públicas de formação permanente de professores, em especial, os formadores que são por mim considerados professores dos professores.

Por isso, considero essa pesquisa relevante, uma vez que volta seu olhar para os formadores e a importância de serem formados, a partir das características comuns entre esse grupo de profissionais, do conhecimento, da sua atuação e das competências requeridas na função. Vale lembrar que uma das descobertas dessa pesquisa é que a maior parte dos PECs, aproximadamente 74% deles, tem de 1 a 4 anos na função, apesar de terem muito mais tempo como docentes, precisam adquirir e desenvolver saberes e fazeres distintos aos que norteiam às práticas docentes.

Tendo abordado as principais descobertas olhando para os sujeitos da pesquisa, gostaria agora de escrever/discorrer sobre mim e sobre os muitos aprendizados que construí ao longo dessa pesquisa. Destaco que ao pesquisar os PECs como formadores a me olhar no espelho. Como a professora Marina Feldmann mencionou na banca de qualificação, a pesquisa além de uma narrativa curricular, trata-se também de uma autonarrativa, visto que tive a oportunidade de ao pesquisar, perguntar e/ou conversar com os PECs refletir sobre minha história como formadora, o que gerou em mim dúvidas e questionamentos como: Quem é você como formadora? Como se fez formadora? Quais suas forças e fragilidades? Quais as principais competências adicionadas na sua atuação como formadora e que te fazem ser reconhecida como uma boa profissional? Que registros tem de sua prática e seus os tem por que não os compartilha? A partir dessas indagações decidi que pretendo seguir estudando, pesquisando, escrevendo e compartilhando minhas reflexões e achados sobre o tema – formação de educadores e formadores - de diferentes formas, meios e mídias.

Busquei nessa pesquisa entender e conhecer quais as principais estratégias, metodologias e processos formativos usados e/ou realizados pelos PECs, fica para mim o desejo de identificá-los (na fala e via observação do trabalho dos PECs), sistematizá-los, registrá-los e buscar uma forma de compartilhá-los, servindo de referência e insumos para diferentes formadores e formadores em diferentes estágios na carreira ou nível de conhecimento; então, fica aqui registrado o meu desejo e minha proposta de continuidade desse estudo, que foi avaliado pela banca de qualificação como importante, pulsante, atual e relevante, também pela escassez de estudos sobre esse tema na área.

Comecei cada capítulo usando trechos do texto do meu amigo Alexandre, e para finalizar esse capítulo e a dissertação, trarei mais um trecho que traduz os meus sentimentos e pensamento.

E, para além de tal complexidade, escrever é, essencialmente, revestir-se de doses generosas de humildade, pois tal ato só traz razão de ser a fim de reverenciar os que irão, à sua maneira, consumir e interpretar os sentidos vertidos por aquele que tenta e tenta e tenta tornar para os outros aquilo que é seu. *(Alexandre Dantas, 2018, p.146)*

A todos, todas e todes meu muito obrigada e até a próxima escrita, que espero que se dê em breve, em forma de tese, e em continuidade a esta dissertação.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando L.; SEGATTO, Catarina I. **Desafios da profissão docente: experiência internacional e o caso brasileiro** [organização Instituto Península, Instituto Ayrton Senna]. – São Paulo: Moderna, 2021.

APEOESP. **Impacto do ensino remoto e da pandemia na vida dos professores são investigados em pesquisa da UERN**. Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/teses-e-dissertacoes/impacto-do-ensino-remoto-e-da-pandemia-na-vida-dos-professores-sao-investigados-em-pesquisa-da-uern/> Acesso em: 11.06.23

AZEVEDO, F. e outros (1932) - "**Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova**". Rio de Janeiro. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em: 11.06.23.

BALL, S. J. **Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy**. Comparative education, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03050069828225?needAccess=true>. Acesso em: 11.06.23.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 11.06.2023.

BRASIL. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. Aprova o **Plano Nacional de Educação**. Brasília, Câmara dos Deputados. 2000. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 11.06.23.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/manual%20 2.1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/manual%202.1.pdf) Acesso em: 11.06.23.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.** Portal MEC, Brasília, 19 de dezembro de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 11.06.23.

BRASIL. Ministério da Educação. **Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação.** Disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao> Acesso em: 11.06.23.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação).** 3ª versão do parecer, Brasília, de 18 de setembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 04.06.23.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores.** Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf> Acesso em: 11.06.2023.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal 9424\96 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.** Brasília, 1996b.b Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf> Acesso em: 11.06.2023

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso 11.06.2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2003.

CRESWELL, John; **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa,** Ed. Penso, 3ª edição, Porto Alegre, RS, 2014.

DANTAS, Alexandre. **Vão e Desgraçado (e outros contos tão desimportantes quanto)**, ilustrado por Helton Souto. Bragança Paulista - SP, Editora Urutau, 2018.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-27263/educacao--um-tesouro-a-descobrir-relatorio-para-a-unesco-da-comissao-internacional-sobre-educacao-para-o-seculo-xxi> Acesso em: 22.03.2023.

FELDMANN, Marina G.; MASSETO, Marcos T. et al. **Currículo, culturas e contextos integrados à formação de educadores**. In: Revista e-Curriculum. São Paulo, v. 15, p. 735-763, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/33948> Acesso em: 11.06.23

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 23ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1984.

GARCIA, Carlos Marcelo; **Formação de professores para uma mudança**, Portugal, Ed. Porto, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: Novas tendências. 1º ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MORICONI, Gabriela M. (org). **Ensinando futuros professores: experiências formativas inspiradoras** Curitiba, PR, CRV, 2020. – Coedição: São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/12/Livro-Ensinando-Futuros-Professores-Final.pdf> Acesso em: 21.04.21.

NOFFS, Neide A (org); **A formação de professores em diferentes contextos de aprendizagem**, São Paulo, SP, Ed. Artgraph, 2016.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa, Dom Quixote, ISBN 972-20-1008-5. p.13-33, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Acesso em: 11.06.23.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PONCE, Branca Jurema. **O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular**. Currículo Sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.html> Acesso em 11.06.2023.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley Batista. **A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e desprezo pelo PNE (2014 – 2024)**. Revista e-Curriculum, v. 17, p. 1045-1074, 2019. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44998> Acesso em: 11.06.23.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley Batista. **Pós-pandemia no Brasil: a necessária retomada e ampliação da democracia e a construção de um porvir curricular de qualidade social**. Revista e- Curriculum, v.19, n.4, p. 1432-1459, 2021. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/56413/38434> Acesso em 11.06.23.

PUCRS. **Pesquisa registra impactos da pandemia nos professores**. Disponível em: <https://www.pucrs.br/blog/pesquisa-registra-impactos-da-pandemia-nos-professores/> Acesso em: 11.06.23.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Professor se forma na escola**. Disponível em ([clique aqui](#)). Acesso em: 11.06.2023

SACRISTÁN, José. Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2013.

SANTANA, Terezinha e NOFFs, Neide. **A Formação Continuada de professores: Práticas de ensino e transposição didática**, Curitiba, PR, Ed. Curitiba PR. ED. Appris, 2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **“Currículo, justiça e inclusão”**. In SACRISTÁN, José Gimeno (org). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, André de Paula; AZEVEDO, Sandra de Castro. **A escola como território: relações de poder e políticas educacionais**. Caderno de Geografia, v.29, Número Especial 2, p.2318-2962, 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/20620/15162> Acesso: 11.06.23.

SOUZA, M. J. L. **O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento**. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VICENTI, Dayanne.; VERASTÉGUI, Rosa A. **A Pedagogia Crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire**

ANEXOS

ANEXO A - Em lugar do último conto (ou esparsas notas catadas e mais ou menos organizadas acerca da elaboração de um texto)

Dantas, 2018

A cada braçada nesse mar de palavras, o cansaço se potencializa, pois sou obrigado a empurrar um tanto de vocábulos para trás enquanto permaneço à procura dos que mais quero. Vez ou outra - e inevitável que assim o seja - uma onda de termos que não levam a nada insiste em bater com ferocidade por meu corpo todo. Desvio e desvio e desvio. E isso me exaure mais, muito mais. Mas prossigo. Sei que preciso atingir o ponto exato onde estão as palavras que irão se alinhar e delinear as frases com as quais buscarei traduzir o que intento. Intensifico, então, minha força, e após um longo período de busca, e de mais um tanto de intensas braçadas, a visão querida torna-se nítida. Posso, finalmente, tocar – e tomar – as palavras de que mais careço. E a construção que me agrada começa, enfim, a tomar forma. Tento ser o mais preciso na confecção da expressão daquilo que busco. E tal ação é trabalhosa. Pois mesmo após escolhidos os vocábulos que mais se quer, nem sempre eles terminam por ser fiéis à ideia original. Nem mesmo a própria ideia original mostra-se, via de regra, fiel a quem escreve. Escrever não é simples. Afinal, escolher as pretensas palavras exatas é tarefa de minúcia: optar entre um sem-número de substantivos, verbos, advérbios e adjetivos; escolher quais as mais adequadas preposições e conjunções; acrescentar determinados sinais gráficos de pontuação, subtrair outros; ler; reler; decepcionar-se; limar excessos; denotar sentidos nas frases e entre elas, principalmente. Escrever não é simples. É tarefa hercúlea. É, a partir de um emaranhado de palavras, colher as que mais têm afinidade entre si, as que mais têm significado para o conteúdo pretenso e distribuí-las harmoniosamente. Escrever não é simples. E, para além de tal complexidade, escrever é, essencialmente, revestir-se de doses generosas de humildade pois tal ato só traz razão de ser a fim de reverenciar os que irão, à sua maneira, consumir e interpretar os sentidos vertidos por aquele que tenta e tenta e tenta tornar para os outros aquilo que é seu.

ANEXO B - Carta de apresentação

À Unidade de Cooperação Técnica e Pesquisa (UCTEC):

Prezadas, Adriana Rodrigues e Silene Kuin

Eu, Neide de Aquino Noffs, professora doutora titular do Departamento de Formação Docente, Gestão e Tecnologias, docente e orientadora de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação: Currículo da PUCSP, apresento a orientanda do mestrado em Educação: Currículo, Silvia Aparecida de Jesus Lima, CPF: 153.218.328-38 e RA 00309796, e solicito, encarecidamente, seu acolhimento e apoio como pesquisadora na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, visto a relevância do seu projeto.

O tema do seu projeto é a Formação de Educadores, tendo como interesse e sujeito da pesquisa os(as) Professores(as) Especialistas em Currículo (PEC) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que entre suas atribuições estão: 1) contribuir e implementar ações de apoio pedagógico e educacional aos professores na condução de procedimentos relativos a organização e funcionamento do currículo nas unidades de ensino e 2) participar e implementar programas de formação continuada, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo.

O objetivo geral da pesquisa é identificar o perfil, atribuições, ações e estratégias utilizadas pelos Professores Especialistas em Currículo nos processos formativos e as competências que consideram fundamentais na atuação como formadores de professores do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1ª a 3ª série) nas Diretorias de Ensino da rede estadual de São Paulo.

Busca-se, como objetivos específicos identificar: 1) a partir do perfil e da atuação desses(as) profissionais o currículo e itinerários usado nos processos formativos dos professores; 2) quais as competências e habilidades que esses(as) profissionais precisam ter e/ou desenvolver para atuarem como formadores de seus pares e 3) como os(as) PECs se formam como formadores de seus pares e 4) quais as estratégias e metodologias usadas por eles formadores nos processos formativos.

Sendo assim, agradeço a atenção e coloco-me à disposição, presencialmente ou online, para o esclarecimento de quaisquer dúvidas e/ou questões.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs

Profa. Titular da Faculdade de Educação da PUC-SP

Profa. do Programa de Pós Graduação Educação e Currículo

Psicopedagoga e Psicodramatista

<http://lattes.cnpq.br/6747056578531985>

<https://orcid.org/0000-0003-1700-7682>

nnoffs@terra.com.br

nnoffs@pucsp.br

ANEXO C - Documento de solicitação

À Unidade de Cooperação Técnica e Pesquisa (UCTEC):

Prezadas, Adriana Rodrigues e Silene Kuin

Eu, Sílvia Aparecida de Jesus Lima, CPF: 153.218.328-38, estudante do curso de Pós-Graduação Educação: Currículo da PUCSP - RA 00309796 - solicito, encarecidamente, o meu acolhimento e apoio como pesquisadora na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, visto a relevância do meu projeto, cujo tema é a Formação de Educadores.

Os sujeitos do meu projeto de pesquisa são os(a) Professores(as) Especialista em Currículo (PEC) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que entre suas atribuições estão: 1) contribuir e implementar ações de apoio pedagógico e educacional aos professores na condução de procedimentos relativos a organização e funcionamento do currículo nas unidades de ensino e 2) participar e implementar programas de formação continuada, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo.

O objetivo geral da pesquisa é identificar o perfil, atribuições, ações e estratégias utilizadas pelos Professores Especialistas em Currículo nos processos formativos e as e as competências que consideram fundamentais na atuação como formadores de professores do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1ª a 3ª série) nas Diretorias de Ensino da rede estadual de São Paulo.

Busca-se, como objetivos específicos identificar: 1) a partir do perfil e da atuação desses(as) profissionais o currículo e itinerários usado nos processos formativos dos professores; 2) quais as competências e habilidades que esses(as) profissionais precisam ter e/ou desenvolver para atuarem como formadores de seus pares e 3) como os(as) PECs se formam como formadores de seus pares e 4) quais as estratégias e metodologias usadas por eles formadores nos processos formativos.

Para o desenvolvimento deste estudo será adotado como procedimentos metodológicos qualitativos e quantitativos, a saber: pesquisa bibliográfica e

exploratória; análise de textos, questionário, via formulário online e entrevistas semiestruturadas.

Desse modo, a análise se dará a partir da coleta de dados, via formulário online e entrevistas, com Professores(as) Especialistas em Currículo (PECs) das diferentes áreas do conhecimento e que atuaram entre março de 2019 e dezembro de 2021 – antes e no pós-pandemia da COVID-19 - como formadores de professores do Ensino Fundamental Anos Finais (6º e 9º anos) e Ensino Médio (1ª a 3ª séries).

Por isso solicito autorização, orientação e/ou apoio para:

- 1) **Identificação e seleção das Diretorias de Ensino (DEs)** cujo PECs participarão da pesquisa, sendo 2 da capital e 2 de interior.

Observação: A seleção das DEs se dará via sorteio.

- 2) **Envio de formulário online** para os(as) PECs das Diretorias de Ensino selecionadas.

Observação: A partir de uma questão aberta no formulário, com preenchimento opcional, os participantes da pesquisa serão convidados a escolher e compartilhar, via depoimento, uma ação que considerou exitosa em um dos processos formativos realizados.

- 3) **Termo de Consentimento e livre esclarecimento:** Documento em que indicam ciência e aceitam participarem da pesquisa como convidados(as).
- 4) **Entrevistas:** realização de entrevistas semiestruturadas com até 12 PECs, sendo de 2 a 3 formadores por DE, que indicarem - via formulário - que tem quem o interesse e disponibilidade de participar de uma entrevista online.

Cabe ressaltar que após autorização da equipe da Unidade de Cooperação Técnica e Pesquisa (UCTEC), para o envio do formulário e posterior entrevistas, entrarei em contato nas respectivas Diretorias de Ensino com os responsáveis por esses profissionais – Dirigente de Ensino e/ou Coordenador de Equipe Curricular - para me apresentar, apresentar e disponibilizar o meu projeto e identificar os profissionais que tem interesse de participar da pesquisa, sendo a adesão opcional, logo, ficando difícil de antemão indicar o número de participantes.

Sendo assim, agradeço a atenção, e fico na torcida para que identifiquem valor em minha pesquisa e possam me apoiar, de forma direta ou indireta, na realizar da mesma.

Sem mais, coloco-me à disposição, presencialmente e/ou a distância, para o esclarecimento de quaisquer dúvidas ou questões.

Atenciosamente,

Silvia Aparecida de Jesus Lima

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5847933081220464>

Email: silvialima130375@gmail.com

Tel.: (11) 97311-5094

ANEXO D - Questionário online

Olá, Professor(a) Especialista em Currículo (PEC),

Sou Silvia Lima, mestranda no curso de Educação: Currículo da PUCSP na área de Formação de Formadores.

Atuo há 17 anos com foco na formação de educadores, em diferentes programas e projetos educacionais, assumi há a três anos o desafio profissional de gerenciar projetos na área de formação de educadores, algo que tem gerado muita satisfação e aprendizado, mas que em contrapartida me despertou para a necessidade de ampliar meu repertório teórico, de modo a embasar e aprimorar mais o meu fazer.

Devido a isso, pesquisar sobre o papel dos formadores na formação de professores se coloca como tema de interesse especialmente considerando as normativas e diretrizes que estão presentes em documentos como Plano Nacional de Educação (2014), Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (2017), entre outros.

Por conhecer e admirar o trabalho de formação continuada da rede estadual de São Paulo escolhi como sujeito da minha pesquisa os/as PECs.

O tema do meu projeto é Formação de Educadores e tem como objetivos gerais: a) identificar o perfil, as atribuições, as ações e estratégias utilizadas pelos(as) Professores(as) Especialistas em Currículo (PECs) nos processos formativos e b) identificar as competências que os(as) PECs consideram fundamentais para a atuação como formadores(as) de professores(as).

O formulário é composto de **5 seções com 27 questões**, sendo 26 fechadas e 1 aberta, sendo algumas opcionais.

Cabe ressaltar que essa pesquisa **tem finalidade acadêmica e os dados pessoais dos participantes que se identificarem não serão divulgados**, respeitando assim a [Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais \(LGPD\)](#).

Grata pela participação e generosidade.

Um forte abraço.

Silvia Lima (mestranda de Educação: Currículo PUCSP)

1. IDENTIFICAÇÃO

- **Q1: Nome completo civil ou social (opcional)**
- **Q2: Gênero**
 - Feminino
 - Masculino
 - Intersexual
- **Q3: Cor ou Raça (segundo IBGE)**
 - Branca
 - Preta
 - Parda
 - Amarela
 - Indígena
 - Outro
- **Q4: Idade**
 - 70 ou mais
 - 60 a 69 Anos
 - 50 a 59 Anos
 - 40 a 49 Anos
 - 30 a 39 Anos
 - 20 a 29 Anos
- **Q5: Email**

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

- **Q6: Escolaridade**
 - Superior incompleto
 - Superior completo
 - Especialização/MBA
 - Mestrado Acadêmico/Profissional
 - Doutorado
 - Pós-doc
 - Outros (especificar)
- **Q7. Área de Formação Acadêmica (Graduação)**
 - Ciências Exatas e da Terra
 - Ciências Biológicas
 - Engenharias
 - Ciências da Saúde

- Ciências Agrárias
- Linguística, Letras e Artes
- Ciências Sociais Aplicadas
- Ciências Humanas (especificar)
- Outros (especificar)

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- **Q8: Qual o tempo de docência?**
 - Menos de 1 ano
 - 1 a 4 anos
 - 5 a 9 anos
 - 10 a 14 anos
 - 15 a 19 anos
 - 20 a 24 anos
 - 25 a 29 anos
 - Mais de 30 anos
- **Q9: Há quanto tempo atua na função como Professor(a) Especialista em Currículo (antigo Professor/a Coordenador/a do Núcleo Pedagógico – PCNP)?**
 - Menos de 1 ano
 - 1 a 4 anos
 - 5 a 9 anos
 - 10 a 14 anos
 - 15 a 19 anos
 - 20 a 24 anos
 - 25 a 29 anos
 - Mais de 30 anos
- **Q10: Em que Diretoria de Ensino (DE) exerce essa função atualmente**
(lista das 91 DEs que irão participar da pesquisa)
- **Q11: Em que área ou campo disciplinar você atua como PECs na rede estadual? (marcar mais de uma opção, se necessário)**
 - Ciências da Natureza
 - Ciências Humanas
 - Educação Especial
 - Ensino Religioso
 - Matemática
 - Linguagens
 - Programas e Projetos da pasta

- Tecnologia Educacional
 - Outros (especificar)
- **Q12: Segmento de ensino em que atua como PEC? (marcar mais de uma opção, se necessário)**
 - Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
 - Ensino Fundamental II (6º a 9º ano)
 - Ensino Médio (1ª a 3ª série)
 - **Q13: Atuou como PEC entre os anos de 2019 e 2021?**
 - 2019 Sim () Não ()
 - 2020 Sim () Não ()
 - 2021 Sim () Não ()

4. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Nas questões a seguir, assinale se você considera nada importante, pouco importante, importante ou muito importante cada uma das atribuições abaixo indicadas:

- **Q14: Planejar e implementar ações de apoio pedagógico e educacional que orientem os professores na condução de procedimentos relativos à organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino:**
- **Q15: Analisar o contexto e a necessidade das unidades escolares nas ações de apoio pedagógico e educacional aos professores:**
- **Q16: Aplicar a condução de procedimentos relativos à organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino:**
- **Q17: Estudar e apropriar-se do Currículo para orientar e acompanhar os Coordenadores de Gestão Pedagógica na formação de professores para garantir a sua implementação:**
- **Q18: Orientar os Coordenadores de Gestão Pedagógica, responsáveis pela formação continuada e em serviço e pelo acompanhamento dos professores nas escolas, na implementação do currículo:**
- **Q19: Identificar necessidades propondo ações de formação continuada de professores e/ou Coordenadores de Gestão Pedagógica no âmbito da área de atuação que lhes é própria:**

- **Q20: Participar da implementação de programas de formação continuada, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”**
- **Q21: Estudar, pesquisar, participar de cursos, seminários, congressos relacionados ao currículo e formação de professores para subsidiar a implementação do currículo nas escolas:**
- **Q22: Apoiar com subsídios (estratégicas, materiais, referenciais teóricos) as reuniões pedagógicas realizadas nas escolas, conforme tema a ser trabalhado pela equipe docente?**
- **Q23: Promover encontros, oficinas de trabalho, grupos de estudos e outras atividades para promover trocas entre os professores, esclarecimento de dúvidas, compartilhamento de reflexões, desafios e/ou boas práticas na implementação do currículo?**
- **Q24: Participar do processo de elaboração do plano de trabalho da Diretoria de Ensino?**
- **Q25: Indique em uma escala de 1 a 4 o grau de relevância das competências abaixo indicadas na atuação como formador (a):**

1	2	3	4
Discordo plenamente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo plenamente

1. Estabelecer relações com outros e comunicar-se eficazmente com seus colegas de trabalho, profissionais por você formados e demais atores que atuam nas escolas.
2. Pegar e aproveitar dados pertinentes relativos à sua Diretoria de Ensino, escolas, profissionais com que atua e outros.
3. Entender os diversos grupos socioeconômicos.
4. Traduzir a prática de ensinar, seus conhecimentos referentes a investigação e ao desenvolvimento atual em campo pedagógico.
5. Criar um estilo pessoal de ensinar e compartilhar com sua própria maneira de pensar e sentir.
6. Conhecer os princípios e as teorias básicas de disciplinas do seu cargo.
7. Compreender e utilizar as técnicas e os instrumentos destinados a diagnosticar as necessidades para o desenvolvimento integral de seus alunos.

8. Criar, desenvolver e manter um entorno que facilite o aprendizado.
9. Preparar e utilizar de maneira permanente programas e projetos educativos.
10. Escolher e utilizar diversas estratégias e diversos modelos e dispositivos de ensino.
11. Conceber e aplicar planos de aprendizado personalizado.
12. Adquirir competências de engajador de grupos.
13. Avaliar sua prática, coletando, analisando e interpretando dados sobre seus comportamentos e dos profissionais com os quais atua.
14. Elaborar, aplicar e avaliar plano aperfeiçoamento profissional individual e contínuo.
15. Planejar e realizar entrevistas individuais com os professores e coordenadores gestão pedagógica.
16. Facilitar as investigações sobre ensino e aprendizagem.

Q26. Aceita participar de uma entrevista com a pesquisadora sobre sua atuação como formador(a)?

() Sim

() Não

Observação: Para o desenvolvimento desse estudo será adotado como procedimentos metodológicos uma abordagem predominantemente qualitativa. A análise dos conteúdos se dará a partir de pesquisa bibliográfica, de documentos, questionário e entrevistas online.

Os questionários e as entrevistas procurarão salvaguardar o anonimato, sigilo e os valores éticos; possibilitando espontaneidade, companheirismo, respeito e transparência como instrumentais que ajudarão a entender, elaborar e identificar elementos – ações e estratégias – estruturantes e essenciais na sua prática como formadores.

As entrevistas serão realizadas de modo amostral, via sorteio, porém para participar da mesma precisa dar o aceite, não esquecendo de indicar seu nome completo e email de contato.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Q27. Caso queira complementar as respostas ou trazer outros aspectos importantes e que não foram perguntados, por favor, acrescente aqui.

Declaro que li e entendi as informações presentes neste formulário. Estou ciente quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido quanto à natureza

e ao objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente do anonimato, sigilo de dados e que não há nenhum valor econômico, a ser receber ou a pagar, com minha participação.

- Ciente e de acordo.
- Ciente, porém não de acordo.

ANEXO E - Questionário para entrevistas

1. Qual a concepção de formação continuada ou permanente? E na pandemia?
2. Indique as estratégias (o que) e/ou metodologias (como) ensino/aprendizagem utilizadas na formação continuada de professores ou Coordenadores de Gestão Pedagógica nesse período?
3. Qual a referência de Currículo que você se baseia no desenvolvimento da sua função?
4. O que significa ser PEC na rede estadual de ensino de São Paulo?

ANEXO F: Entrevista com Professora Especialista em Currículo (PEC): G

Perfil: Idade: 30 a 39 anos/Professor: Matemática/Tempo de docência: 10 a 14 anos/Tempo como PEC: 1 a 4 anos

1.Qual a concepção de formação continuada ou permanente? E na pandemia?

Eu entendo por formação continuada o ato de formar depois que você já terminou uma formação Inicial, né, uma graduação. Aí quando a gente pensa em formação continuada a gente pensa em um espaço já do ambiente de trabalho, muitas vezes. Pelo menos quando eu olho para minha função enquanto professor eu entendo a formação continuada como uma formação em serviço, pensando no âmbito escola ou também naquela formação que ela pode acontecer depois da graduação. Então eu entendo desta forma a formação continuada

Com relação a pandemia eu penso que na verdade não é o conceito de formação que foi modificado, mas eu penso que as formas com que você usa, né, quanto receptor dessa formação e quanto a forma como você faz essa formação enquanto formador é o que foi modificado, porque a gente vai ter um ambiente diferente de formação e também a gente vai pensar em ferramentas diferentes de comunicação. Olhando para esta formação eu também entendo que há diferentes formatos quando a gente olha para a formação continuada. Então eu acredito que no momento da pandemia a formação continuada maior prevalência tenha sido ela a distância ou então com alguns, mas com o uso da tecnologia. Então, assim a distância, ela já acontecia antes da pandemia, mas acabou sendo intensificada, né, utilizando diferentes meios de comunicação nesta época da pandemia. Então eu acredito que a mudança tenha sido mais com relação a forma, devido a escolha de novas metodologias, né, e as ferramentas utilizadas.

5. Indique as estratégias (o que) e/ou metodologias (como) ensino/aprendizagem utilizadas na formação continuada de professores ou Coordenadores de Gestão Pedagógica nesse período?

Olhando para formação dos nossos pares nós como PEC tentamos, por conta da nossa função, olhar bastante para o currículo, né, para entender a proposta, quais metodologias de ensino presentes no currículo, o que é esperado por parte do trabalho

dos professores e aí nas nossas formações nós utilizamos bastante as metodologias ativas. Nós costumamos trabalhar tentando modelizar para os professores como seria possível a realização do trabalho em sala de aula e para essa vivência propomos diferentes agrupamentos de professores. Olhamos para os agrupamentos produtivos em que buscamos mistura no mesmo grupo professores experientes com os recém-chegados na rede. O que queremos com isso é oportunizar a troca de saberes trabalhando em grupos. E aí pensando em metodologias ativas costumamos pesquisar e propor uma diversidade e diferenciação de uso dessas metodologias. Então, a gente busca trabalhar com rotação por estações (Word Café, dinâmicas de grupo, sala de aula invertida, entre outra. Mas a gente também não olha só para as metodologias ativas, né, que como nós trabalhamos com o currículo de matemática nós olhamos para as metodologias propostas no currículo de matemática. Nós fazemos um levantamento de conhecimentos prévios professores, né, e quando a gente está numa formação buscamos então trazer informações, algum estudo, questão ou atividades fundamentais da Matemática.

A gente acaba utilizando também outras metodologias, né. Por exemplo, com a dupla conceitualização a gente vai modelizando algumas ações para os professores em alguns momentos estratégicos, fazemos estudos de caso de vídeos ou textos que são um pouco mais complicados do professor entender. Às vezes há conteúdos ou temas que precisam ser mais detalhados, então, nós fazemos diversos movimentos, e aí vai de acordo com o público que a gente vai trabalhar e de acordo com o tempo que a gente tem para fazer essa formação.

6. Qual a referência de Currículo que você se baseia no desenvolvimento da sua função?

Com relação ao desenvolvimento da função eu tenho uma parceira de trabalho, né, e nós quando estudamos nós olhamos para o que está proposto no currículo formal mesmo, né, no currículo Paulista e aí a partir disso nós vamos identificando autores que corroboram com aquela concepção de ensino de matemática que está proposta no currículo formal (Currículo Paulista). A partir disso vamos estudando textos e vídeos para poder compartilhar e discutir com os professores nas nossas formações; até porque são tão práticas que podem ser adotadas pelos professores da nossa rede, né, olhando para sala de aula. Nós temos esse cuidado de olhar para a realidade da nossa diretoria de ensino e buscar algo que esteja próximo da nossa

diretoria de ensino. Além disso nós temos alguns autores que conversam com o currículo para apresentamos nas nossas formações.

7. O que significa ser PEC na rede estadual de ensino de São Paulo?

É para mim ser Professora Especialista em Currículo é poder compartilhar os saberes adquiridos ao longo do tempo, ao longo da prática e ao mesmo tempo você poder trocar, né, saberes com outros colegas tanto colegas PEC quanto professores nas formações. Eu vejo que o foco do Professor Especialista em Currículo é acompanhar, olhar para rede e pensar formações para o corpo docente é atendido na diretoria de ensino ou nas unidades. Escolares. Nós como PECs também temos enquanto função o atendimento aos professores e também a questão da formação dos coordenadores de gestão pedagógica. Nós também temos um setor que é responsável por fazer o acompanhamento das escolas para cuidar mesmo no miudinho da formação desse coordenador, porque muitos eram professores e e agora estão como coordenadores e nessa diferente função eles precisam também serem formados, porque eles também formarão os professores da qualidade escolar. Então também nesse caso a nossa função é bastante importante, porque como especialistas em currículo nós não olhamos só para o nosso componente curricular, nós precisamos ter um olhar mais amplo dos demais componentes e também de alguns aspectos e orientações comuns de formação. Voltando aos coordenadores cabe ao PEC apoiá-los em: a) relação a parte organizacional; b) rotinas, c) elaboração de plano de aula e de plano de ensino dos professores, d) acompanhamento das aprendizagens dos estudantes com relação, e) análise de resultados, né, da escola. Como formador da escola posso colaborar, né, com a formação destes docentes e colaborar com a formação deste coordenador para que forme né os professores dele. Mas também temos realizado as observações em sala de aula para cuidar das nossas formações com os docentes. É bastante importante a observação de sala de aula, porque a partir do momento que eu vou para o chão da escola, vou para sala de aula, né, e eu observo a aula de diferentes profissionais, eu consigo depois junto com o coordenador planejar uma devolutiva, né, formativa, cuidando do que precisa ser ajustado para aquela aula garantir a aprendizagem dos estudantes, né? Nós temos ainda muitos professores com metodologia de ensino um pouco mais tradicional. Sabemos que o currículo trabalha com metodologias de ensino mais diversificadas. Ele trabalha com uma metodologia de ensino e às vezes o professor ele não deu conta de se apropriar disso

e aí o coordenador precisa estender a mão como parceiro, né, e ajudá-lo a pensar e aprimorar essas aulas.

A função do coordenador é uma função muito ampla e aí nós PEC no acompanhamento das escolas precisamos atuar como parceiros desses coordenadores. Lógico que como PEC de matemática às vezes eu vou ajudar, vou colaborar com este coordenador olhando para o meu segmento, né, lá para o meu pedacinho do currículo da matemática para falar de modo mais apropriado, mas nada impede de, de repente, numa observação de aula eu consigo anotar que o professor ele não tá conseguindo trabalhar o currículo, poderia conversar e propor o né como poderia ser feito, da forma mais adequada, olhando para a qualidade dessa aula e aí essa também acaba sendo mais uma função, né, de podermos apoiar os coordenadores enquanto formadores na escola. Eu tô tentando ver aqui se eu falei tudo que eu acho que é importante na função. Olhando de modo geral para função do Professor Especialista em Currículo nós temos um olhar macro para diretoria de ensino e também para as escolas que nós acompanhamos e aí nessa função nós temos o papel enquanto formadores e também de acompanhamento dos resultados das escolas e aí para isso nós precisamos utilizar de várias estratégias para conseguir cumprir também com a nossa função.

ANEXO G: Entrevista com Professor Especialista em Currículo (PEC): J

Perfil: Idade: 50 a 59 anos/Professor: Língua Portuguesa e Inglesa/Tempo de docência: 25 a 29 anos/Tempo como PEC: 15 a 19 anos

1. Qual a concepção de formação continuada ou permanente? E na pandemia?

Se gente for pensar conceitualmente trazendo algumas falas iniciais que nós tivemos, é aquela questão de você sempre estar atento a tudo aquilo que envolve o teu universo ali de trabalho. Não só a questão de você ter o conhecimento das novas tendências ou das novas teorias de aprendizagem, as teorias de ensino, mas também, como por exemplo, ultimamente essa questão de, principalmente depois da pandemia, você também se localizar no tempo e no espaço em relação à tecnologias as novas. No meu caso como professor de Língua Portuguesa essa formação continuada passa também pelo dinamismo da língua, da linguagem, da comunicação. Então, entendo eu que para a formação continuada hoje, ela não é algo estanque, de um tempo ou de um espaço ou de um momento. Ela é dentro daquilo que eu entendo, na minha concepção, ela é algo dinâmico que precisa estar sendo revisitado ou revisitada a toda e qualquer instante que se faça necessário, né? Não sei se me fiz entender ou se respondi exatamente aquilo que você me perguntou.

A questão da formação continuada e a pandemia ou pós pandemia, obviamente levou a educação para um outro local, né? Para um outro patamar de necessidades e um outro patamar de vislumbre na questão do ensino. Obviamente que as tecnologias se somaram a tudo isso trouxeram sim algum tipo de desconforto, mas foi um desconforto, primeiro que necessário, isso acredito eu que ninguém negue, mas nessa necessidade a educação como um todo, e eu não digo só os professores, né, porque há uma tendência quando a gente fala de Educação na figura do professor, como se gestores, como se pensadores, como se todos aqueles outros componentes da educação estivessem alheios ou em algum momento salvaguardados da educação, né? E aí é o professor, né! Sempre é o professor. Então, dentro dessa ideia de pandemia acredito sim que nós fomos levados a agregar ao nosso trabalho essa questão da tecnologia, buscar novas formas de ensinar a única questão é que dentro das nossas casas, fechados, apesar de todas as dificuldades de acesso, de instrumental a situação ainda se fazia acontecer. Quando a gente vai para uma situação de convívio comum, como uma escola, aí começa a acontecer os entraves,

né? O choque das agendas, os espaços que não são adequados, o material que às vezes não é suficiente, a conexão que não é viável para se fazer alguma outra coisa e mais do que isso Silvia; por incrível que pareça antes da pandemia se discutia muito o uso do celular na sala de aula, né? Como às vezes até proibido e hoje em dia, passada a pandemia, o celular que é talvez um símbolo maior dessa geração enquanto tecnologia, passa a ser um aliado, quando obviamente se sabe trabalhar com ele.

2. Indique as estratégias (o que) e/ou metodologias (como) ensino/aprendizagem utilizadas na formação continuada de professores ou Coordenadores de Gestão Pedagógica nesse período?

Vou dividir a tua pergunta em dois momentos, o momento do recurso e o momento metodologia ou estratégia, tá? Enquanto metodologia/estratégia dentro da minha formação, dentro daquilo que eu pesquiso, que eu tenho olhado e visto na internet, até porque eu muitas das coisas que chegam até a mim eu jogo para dentro de um drive, independente de saber se vou usar ou quando eu vou usar, mas a matéria que eu tenho guardado lá. Na questão metodologia ou estratégia há uma que eu tento passar para os professores e às vezes leva para as minhas formações e para as minhas aulas que é uma metodologia chamada Mediação dialética. Eu não sei se você já ouviu falar da mediação dialética! Dentro dessa proposta se divide a aula ou o momento da formação, aí agora eu não sei se o sobrenome da pessoa, é Harnone, mas depois qualquer coisa eu te mando se você precisar! E aí na mediação dialética você tem um momento de formação - seja sala de aula, seja formação, de orientação técnica com professores - em quatro momentos e aí esses quatro momentos outros teóricos dão outros nomes também para essa mesma situação, mas você divide (...) Imagina você ter um espaço em que você pega ali e faz uma cruz e nessa cruz você coloca no primeiro espaço ali à esquerda alto, você coloca um resgate, né, que se chama resgatando que alguns vão dizer que é sondagem, outros vão dizer que é memória, outros vão dizer que é retomada, né? Os nomes não variando! No segundo momento tem, segundo essa mediação dialética, a questão da problematização. Então, você faz um brainstorm num primeiro momento você passa um vídeo, você traz as pessoas para aquele momento da formação, depois você lança uma problematização que pode ser um vídeo, que pode ser um texto, que pode ser um

estudo de caso para você problematizar o assunto que você está trabalhando. Conceituar. Então, você pega aquilo que foi trazido no resgate, aquilo que foi discutido na problematização, você sistematiza tudo isso e aí entra o seu fazer pedagógico. Aí entra o formador ou professor que conceitua, apara as arestas de tudo isso. Só que até aí tudo bem, mas você precisa ter um produto final para verificar se aquilo que foi trabalhado por você realmente se efetivou enquanto ensinamento, enquanto aprendizagem é a quarta em última parte que é o produzindo. E aí produzindo pode ser desde uma coisa simplória como um cartaz, ou um seminário, ou uma outra coisa, agora diferenciado qualquer tipo de produção em que o formador ou professor consiga avaliar se todo aquela trajetória que foi feita surtiu aprendizagem. Quanto a recursos enquanto formador de uma diretoria de ensino é óbvio que eu tenho recursos. Não vou dizer melhor, muito complicada isso, mas eu tenho recursos que eu posso utilizar. Eu posso explorar mais, né? A diretoria me dá uma condição de explorar mais alguns recursos. Eu posso trabalhar com cópias, eu tenho um projetor, eu tenho uma sala climatizada, eu tenho todos esses recursos que às vezes na escola a gente não tem, o que não se põe ou o que não pressupõe que uma coisa melhor que a outra. Hoje na minha escola enquanto professor eu tenho uma televisão em que eu uso um notebook. Projeto música, projeto mapa conceitual, projeto várias coisas que eu também faço com os professores. A única diferença é que a diretoria logicamente acaba me dando um pouco mais recursos do que a escola, OK? Eu tô te trazendo, desculpa eu só vou abrir um parêntese, eu estou te trazendo essas duas visões, porque eu não consigo separar assim e o que me mantém na diretoria é a minha escola e que me mantém na escola é a diretoria. As pessoas sempre me perguntam como que navego nisso tudo e é muito interessante essa questão, de poder falar com os professores com a visão de professor e de poder falar com os meus alunos com a visão de formador, né? Fazer a inversão dos papéis!

3. Qual a referência de Currículo que você se baseia no desenvolvimento da sua função?

Quando você está falando de currículo você está se referindo ao currículo pedagógico instituído pela instituição que eu faço parte ou você está falando de currículo no sentido teóricos, da minha formação pessoal?

Não então dentro dessa perspectiva quando você fala currículo, então posso responder nas duas nas perspectivas, tá? Enquanto formador enquanto formação eu te digo que eu estou aberto a todo e qualquer tipo de aprendizado que me forme, que me dê um currículo para formar aqueles que dependem de mim. Então, quando a gente fala se eu tivesse te apresentar um currículo aqui poderia te citar nomes que embasam a estrutura do meu pensamento, aliás o meu pensamento, a estrutura do meu pensar, né, a estrutura daquilo que eu acredito a estrutura daquilo que eu quero levar para que os meus professores ou aqueles que eu a quem estão sobre a minha responsabilidade de formação tenham como recursos eu sempre digo para os professores que mais do que estar ali para receber uma formação no sentido de informação, estamos ali para troca, o mais o mais importante o ponto alto de tudo isso é você estar com seus pares e você poder trocar essas experiências, então, currículo no sentido técnico, né educadores, pensadores, estudiosos da questão da educação ou do próprio componente do qual eu faço parte, aí são vários tá! Aí você pode passar por gestão de sala de aula, você pode passar por organização documental, você pode passar vários pontos, então, currículo neste sentido, aquilo que me forma, aquilo que me traz é concepções, eu sou aberto e eu vou buscar naquele meu drive que eu falei lotado de coisas tudo aquilo que para o momento me sirva. Por exemplo, semana que vem ela tem uma formação com professores e vou trazer para eles a taxonomia de Bloom. Trabalhar com eles para poder chegar, agora assim, na segunda parte um currículo que pressupõe um ensino que não seja o ensino gramatiquei, que não seja aquele ensino do século passado; que pressuponha uso de tecnologias, que identifique dentro da taxonomia aquele sete momentos, da questão da memória, entre outras coisas, e a partir daí nesta conversa que eu tenho com eles, mas é óbvio que eu sou o detentor da ideia que está posta, porque eu estudei para passar isso para eles, mas eu também tenho plena consciência de quem está ali na minha frente, às vezes, sabe até mais do que eu e é essas pessoas que eu trago para formar esse currículo oculto, né? Que não é aquele que está estabelecido num PowerPoint, num vídeo ou em qualquer áudio visual que eu passe para eles.

(...) A mudança de nome acontece por uma questão burocrática e aí o que acontece dentro dessa questão burocrática é que eles ficam buscando esses nomes aí. Então, Professor Especialistas do Currículo já pressupõe que nós somos na verdade estudiosos do currículo do Estado de São Paulo especificamente quer pelo qual nós respondemos. Então, o especialista em currículo é aquele que realmente vai levar a

formação para os seus e trazer para as equipes escolares tudo aquilo que pressupõe o ensino numa escola estadual. E aí nós vamos preparar, acho que acredito que dentro disso eu tenho respondido, lá então nós vamos passar que currículo é esse, um currículo que está alinhado com a questão da gestão da sala de aula, o que pensa a secretaria de educação do estado de São Paulo que está alinhado com a produção de evidências, a produção de documentação que esteja alinhada com o processo de ensino. E aí o ensino e a aprendizagem de uma de uma linha mestra de objetos de conhecimento, de desenvolvimento de habilidades, de trabalho competências, aí nós temos as socioemocionais agora também, que você tão bem conhece, não é agora não é mas assim isso também faz parte. Então, hoje quando a gente fala de um especialista de currículo nós estamos falando de alguém que tenha se não o amplo conhecimento, mas tenha uma visão desse todo para que isso se transforme ou que isso se efetive lá na ponta, na escola, na sala de aula em aprendizagem realmente.

4. O que significa ser PEC na rede estadual de ensino de São Paulo?

Bom posso trazer dois vieses. Eu posso ver pela questão pessoal que enquanto o pessoal para mim é uma escola de vida é uma aprendizagem. O fato de eu ter acesso, que normalmente em sala de aula talvez eu não tivesse, o fato de eu ter acesso e tempo para produzir, ter produtos, aliás que perpassem por teorias de aprendizagem, teorias de ensino entre outras coisas, gestão de sala de aula, por exemplo, então pessoalmente isso é para mim e sempre foi algo muito valioso na construção da minha carreira. Na perspectiva profissional, ser PEC é uma responsabilidade você cuidar de algo que é essencial, é primordial na construção do que se diz educação. Você (..), a escola (...) o grande motivo da escola existir são os alunos e os alunos existem e estão lá para ser levados a eles um ensinam, para ser levados a ele informação, para ser levados a eles cultura, para socializá-los, para entregar para a sociedade de pessoas que vão construir, que vão ter essa sociedade a mão e amanhã, no futuro próximo. Então ser PEC é cuidar do essencial, da base de uma de uma instituição, né? Nós temos uma piada interna que é, me perdoe depois pode até cortar isso, mas é uma piada interna que diz que o dia que nós tivermos cessação por falhas pedagógicas ou por questões pedagógicas, talvez a gente consiga melhorar um pouco ou ir além no ensino. Você tenha hoje punições e cessações por questões administrativas financeiras, mas o pedagógico que aquele que você tem nas mãos a tua frente um grupo de pessoas que vão ser a sociedade amanhã, que vão ser o futuro de uma

sociedade e você não realizar esse trabalho com teto ou você não dá a esse grupo de pessoas a condição de pensar, de sobreviver, de atuar, de ser vós, né de ter voz, aliás e ser de ter o seu lugar de fala é muito complicado e a ideia de você trazer o pedagógico de você trazer não, mas que você levar pedagógico, que você se responsável por tudo isso, é o meu trabalho uma conversa minha uma orientação professor vai passar por várias salas de aula, ele vai ter vários alunos à frente dele e às vezes uma fala, uma orientação, uma indicação que eu dou ou que eu dei, aliás, vai reverberar e muitas situações podem amanhã ou depois fazer a diferença na vida de cada um desses meninos e do próprio professor, né, porque a gente acaba aprendendo nessas situações, às vezes, que são informais ou que são momentos que nem sempre a gente possa dar tanto valor, então, essa questão de ser PEC, primeiro eu tenho maior respeito pelo lugar onde eu estou, né, e não essa ideia de, ah, onde eu cheguei, porque eu não tenho essa perspectiva; É respeito e orgulho de estar onde eu estou, mas não porque são pessoais, mas por saber que amanhã ou depois por menor que tenha sido eu contribui para uma sociedade melhor, principalmente por essa última que a gente tem visto aí, que infelizmente não tem a ver com educação, tá?

ANEXO H: Entrevista com Professor Especialista em Currículo (PEC): R

Perfil: Idade: 40 a 49 anos/Professor: Língua Portuguesa e Estrangeira/Tempo de docência: 15 a 19 anos/Tempo como PEC: 5 a 9 anos

1. Qual a concepção de formação continuada ou permanente? E na pandemia?

Eu acredito que a formação continuada é a formação que é oferecida pelo coordenador ao professor ou a indicação de algum estudo que ele precisa fazer e a sua formação permanente é a sua busca pela melhoria das técnicas que ele encontra o professor utiliza para o trabalho dele. A formação inicial ela tem sido um desafio pra gente, porque hoje nós temos a popularização da Educação a Distância e que às vezes para pessoa que está buscando uma ascensão profissional ele é muito importante, mas a gente tem a questão da qualidade dos cursos, então nesses cursos eles vão ter uma fala geral sobre currículo, eles vão aprender a função do currículo, o que é currículo, mas nós temos um currículo específico aqui em São Paulo que é o Currículo Paulista, que não é apresentado para esses professores na universidade. Então, esse currículo ele tem princípios, tem alguns nortes que são desenvolvidos em sala de aula e professor chega e desconhece os caminhos, então, ele traz uma deficiência no campo dos conceitos e conteúdos e também uma deficiência de entender a complexidade da rede. Então, ele chega para sala de aula e ele vai aprendendo é esse caminho de como ser professor, né? E nesse caminho nós aqui como Professores Especialistas em Currículo a gente faz essa formação com eles, né, primeiro para que eles entendam a estrutura da rede, como essa rede funciona, por meio de estratégias metodológicas que são apresentadas no próprio currículo, que é o uso de metodologias ativas. Então, ultimamente nós estamos abusando das metodologias ativas para que eles entendam, como por exemplo, desenvolver uma habilidade dentro o conteúdo no meio e não só o conteúdo pelo conteúdo. Então, é um desafio que a gente tem. Eu entendo, então, que a formação continuada ela acontece sistematicamente nas escolas nas reuniões ATPC diretamente com o professor coordenador e eu acredito que o termo permanente deveria ser essa busca do professor mesmo de aprimorar por vontade própria, tendo essa defasagem inicial, o seu trabalho, né? Seu estudo para que ele ofereça aulas melhores para os alunos, entendendo também que a formação continuada e permanente meio que são

sinônimos, aí é uma busca dele enquanto profissional e a atuação do PC (coordenador pedagógico) fomentando esse caminho aí.

2. Indique as estratégias (o que) e/ou metodologias (como) ensino/aprendizagem utilizadas na formação continuada de professores ou Coordenadores de Gestão Pedagógica nesse período?

Como estratégias e metodologias utilizadas na formação, nós temos usado muito metodologias ativas de aprendizagem, né? E isso no sentido da prática mesmo, não indicar só para o professor que ele tem uma metodologia ativa chamada Fishbowl, ele tem uma metodologia ativa chamada rotação por estações (Word Café), mas trazer esta metodologia para o momento da formação, então, se eu vou trazer um determinado assunto eu monta as estações e ele ali enquanto professor ele vai passando pelas estações rotacionando, ele vai aprendendo, né, o conceito que a gente tá passando, mas também vivenciando aquela metodologia, aquela estratégia, para que ele utilize isso na escola também com os estudantes né. E não tenha mais só aquela, aquela, situação do professor como detentor absoluto do saber, passando conteúdos, tendo os alunos enfileirados um atrás do outro, né? Eles também são sujeitos ativos, responsáveis também por sua aprendizagem, então, eles precisam de momentos na escola em que eles ativamente construam a sua aprendizagem também de maneira colaborativa, com as orientações do professor. Então, nós temos utilizado muito. Um outro instrumento que nós é utilizamos bastante aqui para formação é o livro “Professor nota 10” do Doug Lemov, nós temos usado bastante nas duas últimas versões 2.0 e a versão 3.0. Então aqui ele traz também bastante técnica de como o professor pode enriquecer a sua prática, né, então, é um instrumento que a gente tem abusado também aqui na formação, ele traz o nome da técnica e é uma curadoria que foi feita de boas práticas de professores. Então, o que tem aqui são técnicas que já foram realizadas, técnicas de sucesso, foram realizadas por professores. Então, a gente está fazendo mix, vamos dizer assim dá Aula Nota 10, das metodologias para apresentar para os professores o currículo e como desenvolver essas habilidades, né, sem deixar de lado o conteúdo. Ele é importante conteúdo, mas o aluno precisa ter as habilidades desenvolvidas e conhecer esse percurso das habilidades, mas conhecer as habilidades, Silvia. Nós temos, por exemplo, em Língua Portuguesa, que é a minha área de trabalho, vou pegar aqui um nono ano de Projeto de Vida, nós temos no

Ensino fundamental, terceiro bimestre, a indicação para o professor trabalhar 56 habilidades na matriz de habilidades, são muitas, então o professor ele precisa perceber em que momento essas habilidades já foram trabalhadas, em que momento elas já foram desenvolvidas, porque ela está no nono ano, mas eu tenho habilidades que são do sexto ao novo, então algumas delas já foram vistas lá no sexto ano, então os professores precisam de técnicas, estratégica, para conseguir perceber esse movimento e esse planejar, porque se a gente for pensar de uma maneira na realidade hoje da escola regular, por exemplo, é muito complicado para o professor trabalhar em um bimestre 56 habilidades. Então, a gente vai nesse caminho de formando em conteúdos e conceitos, mas também trazendo estratégias para que ele consiga realizar a gestão do tempo e a gestão das aprendizagens dos estudantes, mas assim se tratando de estratégias e métodos são as metodologias ativas hoje e as técnicas de Douglas Lemov que estão sendo apresentadas ao professores para enriquecer a prática deles, mas também para enriquecer a nossa para que saiam mais fortalecidos das formações que são realizadas aqui pelo núcleo pedagógico.

3. Qual a referência de Currículo que você se baseia no desenvolvimento da sua função?

Bom a referência de currículo para minha a função, primeiro eu tenho as formações que são encaminhadas pela EFAPE que são os nossos formadores na escola de formação de professores, então, todo o referencial que eu tenho de currículo é passado por essa equipe da secretaria. Eu tenho um referencial de currículo que é o Currículo de São Paulo Faz Escola foi quando eu comecei a minha atuação como PCNP que era um currículo que é mais cognitivo, que que é um currículo que não traz tanto o desenvolvimento, por exemplo, de competência socioemocionais, é um currículo que não tinha ali como norte projeto de vida dos estudantes, então, era um currículo centrado mais na questão do cognitivo mesmo. O professor ensinando aquele conteúdo, lógico que por meio de habilidades, mas ele era mais travado, mas o professor ele não tinha muito, ele não tinha muita dinâmica, o professor fazia as articulações com os pares, mas ele não tinha muita autonomia, não tinha muita liberdade para criar em cima desse currículo. Acho que ele assim fica mais indicado e depois eu tenho aqui a questão do novo currículo que é o Currículo Paulista que é a minha segunda referência de currículo, né, a primeira referência é o São Paulo Faz

Escola. Nessa segunda referência eu já tenho o projeto de vida como um ponto de partida desse currículo e as ações pedagógicas da escola, as ações que o professor desenvolve em sala de aula partindo desse projeto de vida. Eu tenho a questão da definição das competências também cognitiva e socioemocionais, as dimensões nos aspectos físicos, dos aspectos positivos, pensando nesse desenvolvimento integral do estudante. Então, é um currículo que eu tenho como referência mais humanizado mais pensando de fato no outro. Esses são os referenciais de currículo que eu tenho, primeiro São Paulo Faz Escola e segundo o Currículo Paulista e eu entendo também o currículo como um instrumento em que a escola ela vai proporcionar para aquela comunidade o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais, mas também trazendo a caracterização daquele entorno, né, as características daquele entorno para esse desenvolvimento, para formar uma sociedade ali mais justa, mais igualitária, né? Eu acredito que é por aí!

4. O que significa ser PEC na rede estadual de ensino de São Paulo?

Antes de qualquer coisa um desafio. Um desafio porque, por exemplo, eu sou PEC de Língua Portuguesa, mas eu também faço formação para professores coordenadores, para vice-diretores, né, e cada um tem a sua formação, cada um tem o seu universo acadêmico que é diferente do meu, né, mas temos professores que cursaram a graduação inicial no presencial ou outros fizeram a distância. Eu tenho meu colega que vem para formação e ele é formado em História tem toda aquela criticidade, né, não que eu não tenha, mas é um universo que é dele, que é da Filosofia, que é da História e a gente se fazer entender para o outro, né, as nossas concepções é muito desafiador, né, mas eu entendo que é uma função de extrema importância, porque os coordenadores são selecionados para a função de coordenador na escola, mas não existe um curso de como ser coordenador, então, é aquele professor normalmente se destaca no grupo, positivamente, uma liderança positiva, é um professor que busca estratégias diferenciadas para o seu trabalho que é convidado pelo diretor a ser coordenador, então, no dia 12 de maio ele é professor e no dia 15 de Maio ele é coordenador e ele tem que mudar, né, porque já não é mais a sala de aula. Aí são profissionais como ele, né, que antes de qualquer coisa precisam ser tratados com respeito, com empatia, né, que a gente está lidando com pessoas, mas existe um rol de atribuições que a resolução traz que a função dele exige, que ele tem que a partir daquele momento cumprir, sem ter tido uma formação inicial para isso. Aí entra o PEC

que é isso Professor Especialista em Currículo que vai orientar esse coordenador de quais técnicas ele vai utilizar, quais são os temas que precisam ser abordados nas reuniões de ATPC, como que ele faz a gestão das aprendizagens dos estudantes, como lidar mesmo com as diferenças que eu tenho lá na escola, né, com os profissionais e como isso como gerir tudo isso, como gerir a escola no âmbito pedagógico. Isso com o professor coordenador, mas eu tenho também o professor da sala de aula que é o meu objeto maior de estudo, porque a aprendizagem vai acontecer ali, né, então, é uma função importante do PEC poder ter o privilégio de estar aqui, de fazer esse estudo da progressão, de trazer estratégias e metodologias para que esse professor na sala de aula, além da gestão do tempo, ele consiga aprimorar o seu trabalho apesar de todos os desafios que ele encontra, né? Então o nosso trabalho diretamente com professor é dizer para ele: professor é muito desafiador o seu trabalho, né, os problemas todos nós já conhecemos, mas nós trazemos para você esse caminho que pode minimizar esse impacto que você está passando lá e os alunos podem aprender melhor seguindo essas técnicas, seguindo esse caminho, esse roteiro. Vamos dizer assim, né, não existe fórmula pronta, mas nós aqui como Professores Especialistas em Currículo, nós pensamos muito em métodos, em estratégias para que esse currículo, que hoje é o Currículo Paulista, ele seja desenvolvido lá no chão da sala de aula, de maneira mais profícua e o professor tenha menos impactos negativos nesse caminho, nesse percurso; seja o impacto com aquele aluno que um público elegível da Educação Especial, ou aquele que se destaca e é superdotado na aprendizagem ou daquele que seja realmente uma questão de comportamento. Então, a gente vai buscando meios para que na sala de aula o currículo acontece. Com os vice-diretores nós também temos esse trabalho com a questão do acolhimento, né, essa formação porque o vice-diretor é quem acaba cuidando da questão do projeto de vida, de tutoria, de acolher pais, professores e estudantes, de mapear o Projeto de Vida desses estudantes. O Projeto de Vida é o start do currículo na escola, o ponto de partida. Então, nós temos a formação desses diretores, sempre pautados em materiais da EFAPE no Currículo Paulista, mas também muitos materiais que nós buscamos por conta própria, Silvia. Por que para a gente como PEC, porque apesar de toda essa função de apoio a esses profissionais, nós também precisamos beber de alguma fonte, né, para poder diversificar o trabalho com essa equipe que está lá na escola. Então nós recebemos as formações da EFAPE, mas eu penso que poderíamos receber mais formações para ter o nosso

trabalho mais potencializado. O PEC ou PCNP ele não se forma também assim, como o exemplo também do PC, de um dia para o outro, né? Nós temos um caminho assim depois de oito meses, 10 meses, aí que você começa a entender realmente como tudo funciona e começa a ter um pouquinho mais de liberdade para agir diante das ações que você se propõe a realizar com as equipes, mas falta também em relação a secretaria conosco mais formações, mais pontuais, de acordo com as áreas do conhecimento. Mas aqui entre nós há muita busca, muita troca, né, para a gente poder levar para escola para esses professores o melhor que nós podemos. Então, o nosso objetivo aqui é um trabalho em conjunto, é um trabalho em time, um trabalho em equipe e a equipe leva para as formações estratégias, né, pequenas soluções, vamos dizer assim, para que o trabalho na escola aconteça de maneira mais assertiva. Eu acho que é isso. Eu gosto muito do meu trabalho tanto é que eu estou aqui desde 2015. Já cuidei da ETI, já cuidei de Projeto de Vida, Eletivas, Sala de Leitura e o currículo de Língua Portuguesa. Então, assim eu tenho bastante experiência como PCNP e PEC e eu acredito que o trabalho que eu realizo aqui, assim como dos meus colegas, ele gera lá na escola caminhos mais tranquilos para aprendizagem dos estudantes e o trabalho dos professores, é claro!

(...) É esse currículo oculto vamos dizer assim, em que nós também precisamos dar essa atenção e cuidar das pessoas, né. Então quando eu digo para você que eu o vice-diretor ele é formado para fazer esse acolhimento é que o professor antes de qualquer coisa ele ser bem recebido, né? Ele precisa ter essa atenção para que ele é trabalhe também em tranquilidade, né! A gente sabe que os desafios são muitos, mas nós precisamos é ter esse momento de troca, né? Eu falei para você a pouco sobre o livro do Doug Lemov, do livro e das metodologias ativas, enfim. Mas a própria escola ela traz também as soluções para os problemas, né? Inclusive da aprendizagem e do desenvolvimento do currículo, por meio da reunião de ATPC em que os professores compartilham ali as boas práticas e as estratégias que eles estão utilizando, né? Então a rede acaba se fortalecendo com a própria rede; então, se o professor tá utilizando uma técnica assertiva e apresenta em ATPC e outro colega percebe que aquela técnica pode ser utilizada em todo ou em parte para melhorar o seu trabalho, então ali também aquela formação continuada que nós falamos lá no começo ela sempre está acontecendo.