



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**CRISE E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO**

MAX GARCIA PEREIRA

SANTOS – SP

2024



MAX GARCIA PEREIRA

**CRISE E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do cargo de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof. Dra. Fernanda Quatorze Voltas

SANTOS – SP

2024

P436c Pereira, Max Garcia

Crise e perspectivas da formação continuada do
Estado de São Paulo / Max Garcia Pereira;
orientadora Fernanda Quatorze Voltas. -- 2024.
104 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em
Educação, 2024

Inclui bibliografia

1. Formação de Professores. 2. Formação continuada.
3. Política Educacional. I. Voltas, Fernanda Quatorze.
II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

MAX GARCIA PEREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fernanda Quatorze Voltas
(Membra nata – Orientadora – UniSantos)

Prof. Dr. Alexandre Saul (Membro
interno – UniSantos)

Profa. Dra. Denise Regina da Costa
Aguiar (Membra externa – Universidade
Brasil)

SANTOS – SP

2024

Aos meus pais Maria Katia Garcia Pereira e Marcelo José Pereira, ao meu irmão LLo e à professora, mestra e orientadora Fernanda Quatorze Voltas, que ensinaram e ensinam tudo o que é possível, estes confiaram em meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria Katia Garcia, a Katita, e Marcelo José Pereira, o Gatto, e ao meu irmão LLo, que é essa metamorfose ambulante; estes apoiaram-me nos bons e maus momentos desde o início de tudo.

Aos meus amigos Júlio Renan Cruz, nego; Lincoln Spada, lincão; Matheus Gonçalves Alvarez Pinto, vulgo Hau; Vinicio Mancuso; Gustavo Cordeiro Martins, Guga; Dimitri Isidoro, Dimi; Thiago Ben-Hur, Cesar Vale, vulgo Cesinha, Victor Marinho, vulgo Vitinho, Leandro Milicio, Tânia Oliveira, Rodrigo Grillo e Luiza Canato.

A todos os participantes dos grupos de pesquisa Currículo e Formação de Professores: Diálogo, Conhecimento e Justiça Social.

À Universidade Católica de Santos, pela confiança em minha pessoa desde os tempos liceístas.

Ao Prof. Dr. Alexandre Saul e à Profa. Dra. Fernanda Quatorze Voltas, pelas leituras e correções do trabalho, além das inúmeras amostras de práticas docentes decentes. À Prof. Dra. Denise Regina da Costa Aguiar, por aceitar a leitura e o desafio de avaliar minha pesquisa.

À Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, que acompanhou minha trajetória desde o início do curso de Letras, em 2017, e estudos na Iniciação Científica.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Católica de Santos, em especial à Professora Luana e à Professora Deisy, que compartilharam seus conhecimentos e que me ajudam, e ajudaram-me, a construir o caminho desta pesquisa.

A principal reinvenção que os professores radicais devem
vez por outra se propor é precisamente diferenciar
autoridade de autoritarismo e saber como encontrar isso
em todos os “discursos”, em todas as construções de
significado (Freire, 1996 p. 17).

PEREIRA, Max Garcia. **Crise e perspectivas da formação continuada de professores no Estado de São Paulo**. 2024. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito da linha Políticas e Práticas de Formação de Professores do PPGE da UniSantos, buscou levantar e analisar o panorama das políticas de formação continuada de professores da rede estadual paulista, no período 2009-2023, tendo como foco a constatação de eventuais avanços e retrocessos. Comprometeu-se, ainda, a identificar e a verificar como as contradições presentes nas políticas de formação continuada da rede de educação paulista têm se materializado nos contextos das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), desenvolvidas em escolas. O estudo procurou responder à questão: *Quais as principais características das políticas de formação continuada de professores nos governos paulistas, no período 2009-2023? Que avanços e retrocessos podem ser identificados, especialmente no contexto das ATPC?* No bojo de uma abordagem qualitativa de investigação, a pesquisa bibliográfica mostrou-se como estratégia apropriada para o desenvolvimento do trabalho. Entre os subsídios teóricos que fundamentaram as discussões e análises desta dissertação distinguem-se: Freire (1980; 1996, Saul (2015;), Candau (2014) e Barbosa, Venco e Jacomini (2018). Os achados da pesquisa revelaram que as políticas de formação continuada da rede paulista, no período estudado, apoiaram-se em pressupostos e práticas de cunho neoliberal, contribuindo para a precarização das condições de trabalho e da formação docente. Mesmo diante da força dessa política que concorre para o desmonte da educação pública, foi possível identificar experiências pontuais que configuram a resistência de coletivos e sujeitos. Nesse sentido, destacam-se as evidências nas quais as ATPC constituíram-se em momentos de reflexão crítica sobre a teoria e a prática, exercício da criatividade e troca de informação entre docentes. As descobertas das investigações convergem para a afirmação do valor do diálogo, da escuta e de propostas de formação que partem das dificuldades e necessidades concretas dos docentes, como elementos capazes de inspirar mudanças de pensamentos e práticas. Além disso, permitem entrever que o respaldo de uma equipe gestora alinhada a uma perspectiva contra-hegemônica de educação potencializa o desenvolvimento de propostas de formação docente que caminham nessa direção. Por fim, um resultado interessante da investigação que vale ser ressaltado é a importância do diálogo entre a escola e a universidade, na construção de práticas de formação docente e pesquisa, caracterizadas pela construção solidária de conhecimento. Tem-se a expectativa de que os achados da pesquisa possam oferecer contribuições para o campo da formação docente, especialmente no que se refere à problematização de propostas de formação continuada, em uma perspectiva crítica. Aposta-se, aqui, com Paulo Freire, que é difícil mudar, mas que a mudança é possível e necessária. Os desafios enfrentados no cenário brasileiro são, na verdade, combustível para a esperança que move milhões de professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação continuada. Política educacional.

PEREIRA, Max Garcia. **Crise e perspectivas da formação continuada de professores no Estado de São Paulo**. 2024.104 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2024.

RESUMEN

Esta investigación, de la línea de Políticas y Prácticas de Formación Docente del PPGE de Unisantos, nació en el ámbito del Grupo de Currículo y Formación Docente: diálogo, conocimiento y justicia social. El método elegido tiene como objetivo identificar y analizar documentos y producciones académicas elaborados en los últimos 10 años, y que perfilan un panorama reciente de la formación continua docente propuesta en la red educativa del estado de São Paulo; con el objetivo de comprender los principales avances, retrocesos, tensiones y contradicciones de esta importante política educativa y práctica formativa. Se trata entonces de realizar una revisión bibliográfica que abarque el ámbito político, con la lectura de leyes y decretos públicos del Gobierno del Estado de São Paulo, en conjunto con la bibliografía especializada en el tema y estudios científicos. Por lo tanto, la investigación busca responder: ¿cómo ha ido ganando materialidad la formación continua docente en los gobiernos paulistas durante los últimos 10 años, y cuáles son los principales avances y retrocesos? Para responder a este desafío, se seleccionaron obras de autores en el campo de la formación que permitieran una mirada crítica sobre las recopiladas: Paulo Freire (1980, 1996, 2002), Saul (2015, 2022), Candau (2014), Voltas (2019) y Barbosa, Venco y Jacomini (2018). A partir de los estudios realizados, el informe de investigación se organizó en dos ejes: crisis en la formación continua de los docentes y resistencias, perspectivas y contradicciones. En relación con la crisis, se observa principalmente cómo las políticas públicas puestas en práctica en el período analizado, sustentadas en supuestos y prácticas de corte neoliberal que imponen una “falsa” democracia para todos, obstaculizaron la formación continua de los docentes. En cuanto a las perspectivas, se trata de considerar y valorar, principalmente, los esfuerzos formativos realizados en el día a día de las direcciones de enseñanza y aulas que, yendo a contracorriente, apuestan por la implementación de una educación con calidad social. En este sentido, se presentan ejemplos de propuestas de formación de docentes y profesores en servicio como una práctica de compartir e involucrarse, y sobre todo, de producción de conocimiento y lucha a favor de la educación pública. Se espera que los hallazgos de la investigación puedan ofrecer aportes al campo de la formación docente, los procesos de enseñanza-aprendizaje y el mejoramiento de los espacios de convivencia entre docentes y estudiantes. Apostamos aquí, con Paulo Freire, a que es difícil cambiar, pero ese cambio es posible y necesario. Los desafíos enfrentados en el escenario brasileño son, de hecho, combustible para la esperanza que mueve a millones de docentes.

Palabras claves: Formación de profesores. Formación continua. Política educacional.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

APDs – Atividades Pedagógicas Diversificadas

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EaD – Educação a Distância

EFAPE – Escola de Formação e Aperfeiçoamento da Educação

EVESP – Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo

FATEC – Faculdade de Tecnologia

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

OTs – Orientações Técnicas

PCD – Pessoa Com Deficiência

PIB – Produto Interno Bruto

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PSDB – Partido Social Democrata Brasileiro

PPAs – Planos Plurianuais

PT – Partido dos Trabalhadores

REDEFOR – Rede de Formação Docente

SEDUC-SP – Secretaria do Estado da Educação do Estado de São Paulo

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

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

UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	20
Justificativa, problema e objetivos da pesquisa.....	20
Apontamentos teórico-metodológicos	28
1. QUESTÕES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ATUALIDADE	35
2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE	44
2.1 um pouco de história: contextualizando políticas nacionais para a formação docente	46
2.2 principais dispositivos legais que regulamentam a formação continuada no estado de São Paulo	51
2.3. tecendo a crítica à formação continuada vigente no estado de São Paulo	66
3. PARA ALÉM DO TREINAMENTO: PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	73
3.1 a formação continuada de professores centrada na escola	75
3.2 espaços de possibilidades: experiências exitosas de formação continuada no estado de São Paulo	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS.....	91

APRESENTAÇÃO

“Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo- relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (Freire, 1996, p. 12).

Minha trajetória até esta produção acadêmica decorre, primeiramente, do exercício da curiosidade empírica que vai se fazendo epistemológica e do meu desejo de melhor compreender o importante tema da formação de professores e suas possibilidades. Isso, porque entendo-me como um agente social capaz de transformar a realidade, um professor da Educação Básica perspectivando um futuro com menos preconceitos e injustiças sociais e econômicas.

No período da infância, sublinhada por uma criação matriarcal e pela proximidade de professores, recebi incentivos à leitura de livros, gibis, jornais e revistas de todos os gêneros e tipos textuais, o que possibilitou aprimorar o ato de ler. Esse fato constitui-se um elemento central no amadurecimento de um pensamento crítico em minha trajetória.

Trago também as marcas da cultura caiçara, do litoral sul de São Paulo, o qual se fez presente em muitas rodas de conversa acerca de histórias e estórias, mitos e lendas litorâneas, imagens antigas repletas de hábitos e costumes do Brasil dos séculos XIX e XX precípuos à fundação da nação brasileira. Decorrente de uma configuração familiar *sui generis* que atravessou as dificuldades do Brasil pós-colonial, a transmissão de ritos e hábitos do povoamento litorâneo chegou até mim por meio de contribuições sólidas para forjar uma postura curiosa diante da vida e respeitosa aos traços familiares, valores que, mais tarde, foram um marco significativo na escolha pela carreira docente.

Ao ingressar no Ensino Fundamental II, ano de 2002, reconheci que a

interiorização daquelas posturas, valores e saberes inspirava-me a atuar de forma coletiva e colaborativa. Assim, tive a oportunidade de me envolver em trabalhos voluntários dentro e fora do colégio por meio de atividades esportivas, como o futebol de salão, o xadrez, e de jogos lúdicos, com meus colegas de classe regular. O trabalho voluntário durou até o final da educação básica, no ano de 2008.

Ainda em dúvida sobre o que escolher como profissão e depois de ter frequentado um ano e meio o curso técnico em mecânica básica no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), ingressei no curso de Logística e Transporte na Faculdade de Tecnologia (Fatec) da Baixada Santista, em Santos, entre os anos de 2009 a 2014, atuando como profissional do setor portuário entre os anos de 2010 a 2016. Posteriormente, decidi que era o momento de alterar a bússola profissional e tratei de refletir sobre meu futuro de vida e carreira. Assim, manter a formação acadêmica em voga foi o caminho mais prazeroso.

Apesar dos percalços naturais de um país que desprestigia a carreira acadêmica, eu estava firme com relação à escolha dessa nova jornada, agora, com pensamento de trabalhar no setor da educação como docente. Assim, de agosto de 2015 a abril de 2017, cursei Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência no Ensino Superior no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em Santos, com o intuito de alavancar meus estudos da primeira graduação.

A oportunidade de envolver-me mais com leituras específicas da área educacional modificou meus pensamentos sobre o setor e motivou-me a continuar a materializar a ideia de mudar de ramo. Nessa pós-graduação, a proposta do trabalho de conclusão de curso era produzir um plano de aula com um assunto pesquisado na graduação.

Essa prática foi proveitosa, pois, trouxe-me, pela primeira vez, o contato com uma rotina ainda hoje presente em minha prática docente: a pesquisa de conteúdo e a elaboração de planos de aula. O título da pesquisa foi *Logística reversa e sustentabilidade: desafio do desenvolvimento sustentável à gestão da infraestrutura portuária de Santos – contribuição do pensamento pedagógico de Paulo Freire*. Esse também foi meu primeiro momento de aproximação com a pedagogia freiriana que, naquela ocasião, contribuiu com meus estudos a partir dos seguintes temas: (a) o ser humano como agente transformador da realidade; (b) reflexões críticas sobre as práticas concretas; (c) apreensão da realidade; e (d) convicção de que a mudança é possível.

A elaboração do referido estudo foi um grande desafio acadêmico, haja vista que encontrei somente um trabalho acadêmico que abordava o tema, a tese de doutorado sobre educação ambiental e o pensamento freiriano *Formação de educadores ambientais: contribuições de Paulo Freire*, de Ivo Dickmann, desenvolvida na Universidade Federal do Paraná.

A importância de produzir um estudo como esse em nível de pós-graduação esteve no fato tanto de vislumbrar uma ideia de um mundo melhor na questão da sustentabilidade e boas práticas educacionais quanto de incrementar meu novo currículo com essa proposta, e agora, com o espírito docente em proa, trabalhar e compartilhar significados e saberes do que conheço e dos que adquiri até então.

No início de 2017, comecei uma segunda graduação, ingressando no curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês, na Universidade Católica de Santos (UniSantos). Logo no primeiro semestre, inscrevi-me no Programa de Iniciação Científica, participando do grupo de pesquisa Políticas Práticas e Representações Sociais, coordenado pela Professora Doutora Maria de Fátima Barbosa Abdalla.

Essa participação expandiu minhas leituras acadêmicas e permitiu aprofundar meus estudos, sobretudo de conteúdos pedagógicos, a partir da leitura de textos do professor argentino Emilio Tenti Fanfani, do sociólogo Pierre Bourdieu e da pedagoga Marguerite Altet Baluartes, entre outros. Ainda em 2017, com a ideia de continuar a reflexão crítica sobre a educação brasileira e de iniciar a nova carreira de forma basilar, com humildade e sem modéstia, meu objetivo *a priori* era conhecer meandros das práticas, teorias e ideologias da Educação.

Ainda durante esse ano, retomei as práticas educativas do trabalho voluntário de quase dez anos atrás. Estava decidido a recomeçar, porque recomeço sempre e me enxergo participando das coisas e sendo reconhecido nos setores produtivos nos quais atuei. Na universidade, tinha interesse em iniciar estágios o mais rápido possível. Nesse contexto, interessou-me o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), promovido pelo Governo Federal em parceria com a universidade, que incentivava os estudantes iniciantes de licenciatura à prática docente dentro da sala de aula do ensino público regular. Considero que essa experiência, que perdurou os três anos do curso de Letras, foi fundamental para o desenvolvimento de minha carreira profissional.

No Pibid, via-me como uma figura de “neutralidade” que incomodava, pois tinha certo privilégio de “observação” e deveria fazer, quando da apresentação da

atividade, o momento de abertura de mundo com os discentes, de horizontalidade, diante do conteúdo do livro. Participei em duas escolas do município de Santos de aulas de Língua Portuguesa e pude realizar atividades voltadas ao desenvolvimento da leitura compartilhada, teatro, e da variação linguística com os estudantes de Ensino Fundamental II.

Continuando a trajetória, em agosto de 2018, com suporte da professora titular do grupo supracitado, apresentamos o resumo “Das políticas educacionais às representações sociais dos professores do E.F. II sobre suas práticas: algumas reflexões”, no XI Seminário Regional Sudeste da Anpae e XI Encontro Regional Sudeste da Anfope. Essa participação enriqueceu-me pedagogicamente a partir das produções de resumos e pesquisas em consonância com os diálogos com os colegas do grupo e com a professora, bem como ouvinte em algumas bancas de defesa de mestrado e doutorado, o que me possibilitou vivenciar uma responsabilidade intelectual.

Entre 2018 e 2019, no tempo do percurso da graduação em Letras, foi na disciplina de Didática, ministrada pelo Professor Doutor Alexandre Saul, que coordena o grupo de pesquisa “Currículo e Formação de Professores”, que desenvolvi um olhar assertivo de que as mudanças no mundo são possíveis, em uma perspectiva utópica. Começando a participar de um novo grupo de pesquisa, notei o quão a profissão docente necessita do apoio de sua categoria profissional, haja vista que esse fato, se estou na posição de lutar por um mundo mais justo e democrático, por meio da profissão de professor, faz-me continuar semeando o caminho.

Nos dois últimos anos citados, experimentei a vida nômade de professor, enfrentando dificuldades de sono, alimentação, estrutura de material e com a gratificação de um abraço singelo dos discentes ou daquele chocolate no final da aula. Eu enxergava ali a necessidade de discutir a formação sobre a qual disserto. Diante dessa experiência, reconheço-me de vez nas questões de dificuldades logísticas vividas por minha mãe, professora em duas cidades sem meio de transporte próprio, alfabetizando milhares nos quase 40 anos de carreira do magistério público.

Como estagiário em diversas escolas da rede pública e privada de ensino, pude retomar conceitos, conhecendo e reconhecendo as dificuldades, crises e perspectivas da educação.

Como necessidade *sine qua non* aos professores, os estágios são essenciais

a quem se propõe fazer valer seus estudos, trabalhando com pessoas maduras e novatas no espaço de educação, no qual existe o potencial de se construir empatia, senso crítico e o pensamento libertador, dentro de uma educação que deve ser transformada dia a dia. Nas palavras de Freire (1996, p. 12):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

Daí o estágio poder se constituir em situação de aprendizagem mútua para professores experientes e iniciantes.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação de Licenciatura em Letras realizado em 2019 estava amalgamado ao projeto maior do grupo de pesquisa coordenado pelo Professor Alexandre Saul. Em síntese, prospectei a grande oportunidade de estudar a formação docente e questionar o que estamos fazendo com as teorias estudadas, as antigas e atuais práticas; levantando hipóteses e questionamentos: Como estão as aulas na escola regular do ensino público do Estado de São Paulo? O que estamos (professores) fazendo com o que há de literatura na Pedagogia e conhecimento das leis que nos são dadas?

Em suma, é consumado que tais arguições são de todos e todas que atuam, passam, que ficam ou saem na área social da educação, porque nada é um “*mar flat*”. Às vezes, damos certo ali e, às vezes, não temos barreiras enormes acolá. Na pesquisa realizada no TCC em Letras, trabalhei com levantamentos bibliográficos e desenvolvi pesquisa de campo em duas escolas da cidade de Santos.

Assim, o TCC em Letras esmerilhou o *habitus* nas práticas em sala de aula dos professores observados. Reitero a importância de esse trabalho ser um divisor de águas em minha formação como pesquisador iniciante. No desenvolvimento desse estudo, pude aprofundar minhas leituras e conhecer outros autores do campo crítico.

Utilizei-me de quadros de observações da didática produzidos com a Professora Abdalla e o grupo de pesquisa à época com olhares sobre as dimensões ética/política, estética e técnica. Apropriei-me também do exercício de levantamento de teses e dissertações, com o viés crítico, tateando a ética na pesquisa e o desenvolvimento da formação docente.

Em síntese, a orientação do Professor Alexandre Saul ofereceu-me suportes

metodológicos como: fichamentos, breves registros, leituras sólidas e nevrálgicas à pesquisa, exercício de análise de práticas e políticas docentes, atento aos diálogos e relatos da vida profissional de ser um professor no Brasil, em sintonia com os pressupostos freirianos.

Durante o primeiro percurso na Iniciação Científica – fevereiro 2017 a maio de 2018 –, quando houve a produção do resumo expandido com a Professora Abdalla, julgo interessante mencionar a metodologia da pesquisa que consistiu, primeiramente, na estruturação de um banco de dados a partir das palavras-chave: “Formação de Professores (Fundamental II; Língua Portuguesa)”; “Práticas de Leitura”. Esse procedimento foi realizado durante os meses de março e de abril de 2017 e foram encontrados teses, dissertações, artigos nos *sítes* do SciELO e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no recorte 2006 a 2017.

A partir de uma análise rápida, foram elaborados quatro quadros: cada um referente a uma palavra-chave e estruturados em divisões de “ano”, “autor/instituição/revista”, “título”, “tipo (tese/dissertação/artigo)” e nos resumos dos respectivos trabalhos. Descrevo tal fato pois esse trabalho é um processo de maturação do autor, intenso, no sentido de procurar observar e absorver os materiais e as leituras compartilhados e provocar a reflexão crítica sobre minhas práticas nos estágios e profissionalmente. Nesse processo, pude desenvolver novas formas de ver o mundo e pensar a prática docente.

Absolutamente, não há arrependimentos nessa nova trajetória de vida profissional e pessoal, no campo da Educação. Sigo valorizando as escolhas e significando as experiências nas esferas educacionais pública e particular – dentro do estado de São Paulo, o mais rico do Brasil, e também residente na cidade de Santos, onde se passa quase 30% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro.

Relatar as dificuldades de retomar a vida laboral e assalariada como profissional de um meio diferente da primeira graduação é colocar-me como cidadão do bairro, da cidade e do mundo, refletindo que sou parte de melhoramentos da sociedade, movido pelo entusiasmo marxista e freiriano na condição de jovem do século XXI, ativo da era pós-moderna, sou a prova de que é gratificante o que me é concebido objetivamente pela família e subjetivamente por minhas escolhas.

Atualmente, com quatro graduações e encaminhando a quinta, firmo e afirmo a agudeza de dimensionar e tensionar minha autonomia e responsabilidade assumida não só legalmente pelo juramento da licenciatura, mas também diante de fatores da

realidade que a vida me comprova diariamente.

Assim como Paulo Freire, em *A importância do ato de ler*, “[...] com profunda emoção, visitei a casa onde nasci. Pisei o mesmo chão em que me pus de pé, andei, corri, falei e aprendi a ler. O mesmo do – primeiro mundo que se deu à minha compreensão pela ‘leitura’ que dele fui fazendo” (Freire, 1982, p. 11), revisito minhas memórias. Esse lugar de Freire podemos chamar de escola, universidade, lares de assistência social etc., lugares, no plural, onde estivemos como estudantes comuns, onde nos alimentamos com a comida distribuída e que serve de espaço democrático nas eleições governamentais, onde encontramos e nos reencontramos e marcamos confraternização perto da escola.

Hoje, com as crianças e jovens dessa sociedade imersa no digital, inclino-me a ser adaptável à nova savana, adaptações do ambiente e do desenvolvimento dos recursos e mecanismos que tragam outras “facilidades” para viver. Se há tal privilégio em “falar bonito”, eis me aqui para contribuir para que todos os estudantes que partilham do meu dia a dia possam conhecer as coisas por meio da leitura, do teatro ou de qualquer atividade que os faça sentir minimamente satisfeitos para si e para o outro. É importante, sim, em uma sociedade letrada como a nossa, ter acesso à norma culta, utilizar novas palavras, criar novas, ouvir, e escrever seus sonhos na concordância verbal e nominal é importante, e, claro, os jovens sabem e vivenciam.

A família caçara, meus ancestrais, alguns vivos, são antigos; saíram das ilhas e comunidades ribeirinhas em Portugal e cuidam em preservar a cultura do aprender por meio da base empírica, da conversa e do diálogo, da partilha. Talvez isso explique parcialmente minha “simpatia” e curiosidade epistemológica pelo pensamento de Paulo Freire.

Hoje, seus descendentes como eu estão mantendo a luta pela sobrevivência e dignidade. Há outra professora em minha família que atua na rede pública. Além de sentir-se bem no chão da sala de aula, com alegria de executar um trabalho de boa qualidade, pretendo continuar o que há de colhido, do mesmo fruto, uma linha do tempo da qual eu não podia ficar de fora. Atualmente, meu labor é algo que faço e em algum momento deixarei de fazê-lo, por isso também este trabalho de mestrado existe. A profissão-professor acompanha, no contexto histórico, a incansável tarefa de aprender aprendendo e ensinar ensinando os conhecimentos, ideias, enfim, planejamentos de uma boa vida que pode existir.

Esta dissertação será estruturada em capítulos, conforme a descrição a seguir:

Introdução – Apresenta o problema da pesquisa, sua justificativa, objetivos e o referencial teórico-metodológico.

Capítulo 1 – Questões e desafios da formação docente na atualidade. Debate questões e desafios da formação docente na atualidade, fazendo uma contextualização geral do tema, em diálogo com autores que compõem o quadro teórico do trabalho.

Capítulo 2 – A formação continuada de professores no estado de São Paulo: uma análise. Aborda as políticas nacionais de formação de professores, buscando explicitar a influência de organismos multilaterais de financiamento sobre elas, principalmente a partir da década de 1990. Apresenta e analisa os principais dispositivos legais que regulamentam a formação continuada de professores no estado de São Paulo, na última década. Por fim, faz a denúncia de desdobramentos dessa política no cotidiano escolar.

Capítulo 3 – Para além do treinamento: perspectivas críticas de formação continuada. Faz a análise de dissertações e teses, produzidas no período 2013-2023, que se relacionam à temática central da pesquisa, buscando identificar indícios de processos de resistência à política de formação oficial do estado de São Paulo, no âmbito da rede pública em foco.

Considerações finais – Retoma o pressuposto e as questões da pesquisa, destaca as principais referências teóricas e as escolhas metodológicas. Apresenta os resultados obtidos na análise dos dados, indica os aprendizados resultantes da investigação e as questões abertas para novas investigações.

INTRODUÇÃO

Justificativa, problema e objetivos da pesquisa

Meu interesse em pesquisar a crise e as perspectivas da formação continuada de professores no estado de São Paulo tem origem em minhas vivências recentes como professor da rede estadual de ensino e, também, nos estudos sobre a temática no período da graduação em Letras.

Iniciei a carreira como professor de Língua Portuguesa no estado de São Paulo no ano de 2020 por meio do Contrato Temporário, regido pela Lei Complementar n.º 1.093/2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas. Tal normativa é oriunda da Lei 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que em seu art. 1.º dispõe que: “As relações de trabalho na empresa de trabalho temporário, na empresa de prestação de serviços e nas respectivas tomadoras de serviço e contratante regem-se por esta Lei” (Brasil, 1974).

Esse regime de contratação reforça que o Estado pouco se preocupa em criar vínculos sólidos com os professores, novatos ou não e, diante dos recorrentes aumentos transitórios e excepcionais do volume de trabalho e da necessidade de contratações, criou-se uma instabilidade na categoria docente, emergindo dúvidas quanto a certezas de atribuições de aulas e direitos previstos em lei.

O professor e a professora sob esse regime precisam anualmente realizar exames admissionais e demissionais a fim de manterem o caráter empregatício, porém não há uma real assertividade na manutenção das aulas e continuidade dos trabalhos dos anos anteriores. Isso gera mal-estar dentro da categoria e leva à falta de continuidade das atividades para a escola e o aluno.

A formação continuada de professores é um tema relevante e atual, sobretudo se considerarmos que é um caminho importante para a transformação da escola, ainda que essa relação necessite ser pensada criticamente. Nesse sentido, Voltas (2019, p. 27) afirma que:

Sem dúvida, a formação continuada de professores é aspecto crítico e essencial, que deve ser considerado quando se pretende empreender novas propostas educativas e modificar práticas

pedagógicas. Todavia, é preciso cautela a fim de se evitar estabelecer uma relação simplista e linear entre ações de formação continuada de professores e a melhoria da qualidade da educação.

No âmbito desta pesquisa, utilizo a expressão “formação continuada”, no mesmo sentido de Almeida (2005, p. 4), ou seja, para me referir a um

[...] conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional, no intuito de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem.

Portanto, essa modalidade formativa abrange propostas desenvolvidas no âmbito de instituições públicas e privadas de ensino, que, a partir de variados interesses e concepções, dispõem-se a oferecer, pelo menos em tese, espaços para a reflexão sobre o fazer docente e a educação global.

Tal observação é pertinente, haja vista que, atualmente, na rede estadual de ensino de São Paulo, encontra-se a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) – nomenclatura dada aos momentos de trabalho dos professores fora da sala de aula comum. Nesses momentos, são realizadas reuniões pedagógicas semanais que servem, especialmente, para organização do conteúdo, produção de planos de aula e troca de informações entre professores e a gestão escolar. As ATPC são regidas por lei pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

No estado de São Paulo, as ATPC são resultantes de lutas históricas de movimentos de educadores que, desde o período de redemocratização pós-ditadura de 1964, demandavam o direito desse tipo de formação, remunerada e realizada no ambiente escolar, como elemento para a profissionalização docente, visando, também, a melhoria da qualidade da educação pública.

De acordo com Ribeiro (2021, p. 38), na educação do Estado de São Paulo:

[...] as ATPCs se concretizam em reuniões que acontecem semanalmente e obrigatoriamente. Até 2012, esse espaço era denominado de Horário Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), regulamentado pela portaria CENP n.º 1/96, LC n.º 836/97.

Embora as ATPC e outras modalidades¹ de formação continuada ofertadas pela rede estadual de ensino sejam uma conquista importante, fruto da luta docente por melhores condições de trabalho, importa questionar se tais iniciativas têm se constituído um espaço formativo estimulador da reflexão crítica sobre a prática ou apenas um momento burocrático destinado ao treinamento de professores, em uma perspectiva tecnicista de educação.

A preocupação maior desta pesquisa se dá quando ingresso como professor na rede pública estadual paulista de ensino e deparo-me com o paradoxo de que os estudos realizados na faculdade não são materializados nos discursos e decursos que ocorrem na sala de aula. Além disso, vejo que a formação profissional oferecida pelo ente do estado está em desarmonia com as práticas e os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar, haja vista que as reclamações docentes são uníssonas e a escola não dá conta de oferecer um suporte pedagógico mais amplo.

Percebo que há um forte apelo burocrático que atravessa o cotidiano do professor, concretizado em exigências que passam, por exemplo, pela elaboração de planos de aula mais lúdicos com jogos e dinâmicas, uso de suporte digital e de metodologias ativas, como leitura compartilhada e sala de aula invertida.

Tais propostas, potencialmente, podem contribuir para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, no contexto da rede paulista, há uma pressão para que os professores adotem essas metodologias em suas aulas e planos ao mesmo tempo que, contraditoriamente, são compelidos a utilizarem materiais prescritos e plataformas digitais, que obstaculizam o exercício da autonomia docente e engessam o cotidiano escolar. Tais alternativas metodológicas são impostas de cima para baixo e apresentadas como “fórmula mágica” para a resolução de problemas relacionados à aprendizagem dos estudantes, em uma perspectiva tecnicista de educação.

Contudo, na contradição, percebo que existem espaços para resistência e reinvenção na experiência profissional diária e concreta, em cada sala de aula que adentro. Todavia, é necessário reconhecer que as condições de trabalho dentro das

¹ Neste ponto, faço referências às orientações técnicas (OTs), que são atividades que acontecem fora da escola, ofertadas pela Secretaria do Estado da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), agregando professores da rede por área do conhecimento em momentos de formação. Além disso, refiro-me também à formação ofertada pela Seduc, via EaD, por meio da plataforma Escola de Formação e Aperfeiçoamento da Educação (Efape).

escolas não são as mesmas para todos os professores, dado que cada escola possui certas regras de convivência e acordos para o dia a dia escolar.

No campo da rede estadual, identifico algumas questões críticas que, de maneira mais ampla, incidem sobre a formação docente, tais como: (i) a confusão que cada governo causa na formação dos professores; (ii) a profusão de mudanças na secretaria e a ausência de um plano estadual consistente para a formação dos professores, que se deteriora e não acompanha a realidade escolar; e (iii) os conteúdos organizados pelo Estado para a formação continuada, de maneira geral, indicam falta de sensibilidade com os profissionais da rede que estão no cotidiano escolar.

A partir de minhas vivências nas reuniões pedagógicas, duas problemáticas-base impulsionam esta pesquisa e são debatidas constantemente: a primeira delas é o drama da formação continuada de professores no estado de São Paulo, levando-se em conta que há uma série de políticas educacionais retrógradas que, paulatinamente, de forma direta ou indireta, desgastaram a categoria docente ao longo dos mais de trinta anos de governos de linhas políticas e econômicas neoliberais, como o do PSDB, que esteve no poder no período de 1995 a 2022, e o atual governo do partido Republicanos, responsável pela gestão estadual deste tempo entre 2022-2026.

Essas políticas relacionam-se a um ensino público sucateado e malconservado, com promulgações e estratégias políticas que tendem a segregar materialmente o corpo docente do Estado. Exemplo disso é a divisão da categoria docente por meio de contratos de diferentes níveis entre os professores, gerando preconceitos, comparações, discriminações e desalinhamentos nas escolas, pois há um choque contratual e de “peso” na carreira que é danoso à categoria docente.

Ademais, observam-se discrepâncias de atribuições de aula, falta de pagamentos em dia, bem como ausência de concurso público para professores, por dez anos – até o ano de 2023, fatos que desencadeiam conflitos políticos e desânimo dentro do sistema educacional, precarizando a carreira docente.

Não se pode negar que a falta de valorização profissional e pecuniária diante da jornada na carreira do magistério paulista culmina na ausência de parcerias plausíveis e democráticas, como a ausência de programas e projetos nas universidades, o que compromete a qualidade de estudo acadêmico dos professores.

Há, hoje em dia, na rede estadual de São Paulo exigências burocráticas que sufocam os direitos fundamentais trabalhistas, visto, por exemplo, que as faltas abonadas, as faltas justificadas e as licenças médicas estão cada vez mais mitigadas pelo Poder Executivo. Atualmente, a imposição de metas e prazos para obter números estatísticos nos sistemas informatizados como plataformas digitais miram uma perseguição do Executivo caso não haja um cumprimento de certos “números mágicos”, “cliques” e acessos”.

Decretos em formatos de lei, orientações, portarias, entre outros, regulamentam a vida dos docentes. Estes, são surpreendidos constantemente com novas exigências burocráticas. Tais dispositivos servem, por exemplo de controle de frequência do professor e monitoramento de seu trabalho, via Educação a Distância (EaD).

A segunda problemática relaciona-se ao desespero da prática docente dentro da sala de aula, fato que ocorre diante do excesso de metas e objetivos estatísticos, fator que motiva atritos dentro da sala, bem como reduz a adesão dos estudantes e seu comprometimento com as atividades, pois o professor, consciente de sua função social, sabe que suas atitudes e discursos interferem no desenvolvimento dos estudantes.

A busca por propostas que respondam a suas expectativas e faça a aula um espaço que transcorra diálogos com boa qualidade, equilíbrio, entre os valores, os conteúdos e os diálogos pertinentes ao mundo global, está se perdendo gradualmente.

Presentemente, a utilização de plataformas tecnológicas digitais, bem como burocracias administrativas dentro dos processos escolares, como preenchimentos de papeladas formais e também a realização de metas numéricas, demonstram um esquecimento da condição humana da aprendizagem e expressam um drama vivenciado na pele por muitos professores e professoras da rede. Tal sistemática embrutece e desgasta a relação docente e discente, cria amarras como a dependência de uma rede de internet de qualidade boa, equipamentos que quebram e pouco ou nenhum suporte técnico às demandas estruturais e tecnológicas. Retomando os momentos de encontros de ATPC, que ocorrem semanalmente divididos por áreas de conhecimento e mediados pela coordenação ou direção da escola, tenho visto que os professores se sentem frequentemente sufocados com a falta de autonomia dentro de sua práxis.

Contraditoriamente, nesse contexto, a ATPC sobrevive como espaço de encontro e partilha, por força dos próprios professores, que, realmente, preocupam-se com os anos de dedicação à faculdade e o trabalho árduo de desenvolver sua carreira na profissão. O diálogo que resolve, que afaga e que encara os desafios é a chama que resiste. Assim, entre os pares, esclarecemos e compartilhamos dúvidas, respostas e afetividade, que possibilitam a construção de um dia a dia mais esperançoso.

Dessarte, que possamos pensar na existência de espaços de resistência, no âmbito dos processos de formação continuada postos em prática na rede estadual de São Paulo e que merecem ser identificados e compreendidos. Muitas são as questões que perpassam, assim, de maneira geral, o tema da formação docente.

Entre elas podemos destacar as seguintes: O que precisa ser mudado, hoje, na formação do docente da escola básica? Como a formação docente se organiza no ambiente escolar? Como a educação participa da emancipação das pessoas? Quais os efeitos e sentidos estão em ebulição e em hegemonia em nosso tempo histórico, no campo da formação? Como as políticas públicas desvelam os discursos? Quais as posições políticas docentes? Qual a relação da prática com os percursos formativos e as escolhas metodológicas em sala da escola regular pública? Pontua-se, dessa maneira, a alta relevância de tratar o tema da formação de professores, sobretudo a partir de uma perspectiva crítico-emancipatória.

Nesse sentido, Saul (2015, p. 59) afirma a importância de um processo de formação de professores que possibilite:

A reflexão crítica sobre a prática [que] implica a análise de diferentes aspectos a ela relacionados, desde a sala de aula até o sistema social mais amplo. Isso inclui: os conteúdos selecionados para o trabalho com os educandos e os critérios de seleção dos mesmos, os métodos e técnicas de trabalho, as condições das escolas e da profissão, posicionamentos frente aos diferentes sujeitos do contexto educativo e ao sistema sociocultural, político e econômico.

De maneira complementar, ao considerar o uso de ferramentas e meios técnicos e didáticos, usufrutos dos docentes em suas práticas, Barbosa (2006, p. 179) chama atenção para a importância de uma formação continuada na qual os professores sejam considerados sujeitos e possam se apropriar criticamente de

todos os elementos envolvidos em seu fazer:

Não podemos, mais uma vez, a exemplo do que aconteceu com o “boom” editorial dos livros didáticos, permitir o investimento apenas na disponibilidade dos meios sem formar os professores para o seu uso, ou permitir uma total dissociação e distanciamento entre quem produz material ou atividades e quem faz uso deles em situações didáticas.

A tecnologia em si, ou seja, a “tekhne”, que em grego significa “técnica, arte, ofício”, com o sufixo “logia”, que significa “estudo”, enfatiza o esforço da humanidade em preservar e conservar as produções materiais físicas e também memórias imateriais; nossos conhecimentos e afirmações no espaço-mundo para o que é significativo e dá valor a vida; o que fazer com o que construímos e temos acesso?

A formação continuada de professores é um meio para o desenvolvimento do profissional que atua diretamente em sala de aula. Neste trabalho, o prisma é a educação básica. Penso que a opção pela formação continuada sempre será um caminho para o desenvolvimento de intelectuais orgânicos², na medida em que o trabalho que se realiza, as ideias, os valores, entram na máquina da sociedade, no jogo das classes sociais, na produção do discurso dessa ou daquela classe, e na produção do discurso do poder.

Dessa forma, pode estar voltada à formação dos professores como intelectuais, capazes de refletir criticamente sobre a tarefa docente, ou à preparação de técnicos, em uma concepção que separa o pensar e o fazer; planejadores e executores.

A tecnologia deve contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa em que todos em rede analógica, física ou digital, colaborem com o ambiente. Nesse sentido, Almeida (2005, p. 180) observa que:

Novamente a história nos coloca frente a um duplo potencial tecnologicamente situado: podemos, também, simplesmente, nos render frente à comercialização de acessos, aplicativos e conteúdos ou resistir buscando soluções mais democratizantes, como a formação de comunidades de aprendizagens e demais formas de trabalhos colaborativos. Dessa decisão política de hoje depende nossa história de amanhã e a possibilidade ou não de consolidação dos ideais de uma sociedade mais justa e igualitária.

² Sobre a relação entre formação continuada e desenvolvimento de intelectuais orgânicos consultar Saul e Voltas (2017).

Em coerência com a perspectiva de Freire (1996), que afirma a importância de nossa curiosidade epistemológica, que busca a razão de ser das coisas, esta pesquisa visa a identificar e analisar documentos, elaborados no período 2009-2023, e produções acadêmicas, que traçam um panorama recente da formação continuada de professores proposta na rede estadual de educação de São Paulo.

A opção por esse recorte temporal justifica-se, pois o ano de 2009 representa um marco importante da política de formação continuada da rede paulista, com a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (Efape). De acordo com a Secretaria do Estado da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), essa iniciativa, pioneira no País, desde sua origem tem o objetivo de qualificar os profissionais da rede para o exercício do magistério e da gestão do ensino básico (São Paulo, 2024). De maneira específica, as ações de formação da Efape:

[...] têm o foco na prática, incorporando novas tecnologias como ferramentas de formação continuada. Seus cursos combinam o ensino a distância, por meio da transmissão de aulas e de conteúdos disponíveis em ambientes virtuais de aprendizagem, com atividades presenciais e em serviço, atendendo os mais de 234 mil servidores nos Quadros do Magistério, no Quadro de Apoio Escolar e no Quadro da Secretaria da Educação, presentes nos órgãos centrais e vinculados, em 91 diretorias de ensino e em 5.400 escolas (São Paulo, 2024).

Embora a Efape pretenda promover o desenvolvimento profissional dos professores e gestores do Estado de São Paulo, por meio da formação continuada, muitas de suas ações são marcadas por contradições que comprometem essa intenção. Exemplo disso são a fragmentação e a organização dos encontros por área do conhecimento, que dificultam o diálogo entre os profissionais da rede e causam desencontro diante das diferentes interpretações de diretrizes que incidem sobre o cotidiano escolar.

Com relação à gestão política do Estado de São Paulo, o período de 2009-2023 representou a continuidade de governos de ideologia político-econômica de direita alinhados à perspectiva neoliberal. Daí a pertinência de investigar as políticas de formação nesse recorte temporal, diante do provável desmonte da educação pública e dos processos de formação de professores.

Sendo assim, esta pesquisa objetiva compreender os principais avanços,

retrocessos, tensões e contradições dessa importante política educacional e prática formativa. Trata-se, pois, de levar a cabo uma revisão bibliográfica que contempla a esfera política, com a leitura de leis e decretos públicos do Governo do Estado de São Paulo, em articulação com a bibliografia especializada sobre o tema e os estudos científicos.

De maneira geral, a investigação procura responder a seguinte questão: *Quais as principais características das políticas de formação continuada de professores nos governos paulistas, no período 2009-2023? Que avanços e retrocessos podem ser identificados, especialmente no contexto das ATPC?*

Acerca dos objetivos gerais, têm-se:

- Levantar e analisar o panorama das políticas de formação continuada de professores da rede estadual paulista, no período 2009-2023, tendo como foco a identificação de eventuais avanços e retrocessos.
- Identificar e analisar como as contradições presentes nas políticas de formação continuada da rede de educação paulista têm se materializado nos contextos das ATPC, desenvolvidas em escolas.

Apontamentos teórico-metodológicos

Para responder a esse desafio, foram selecionadas obras de autores do campo da educação e da formação que permitem lançar um olhar crítico sobre os dados coletados, entre os quais se destacam Freire (1980; 1996; 2002), Saul (2015), Candau (2014), Barbosa, Venco e Jacomini (2018).

Esta pesquisa encontra-se inserida em uma abordagem qualitativa de pesquisa que, de acordo com Chizzotti (1991, p. 79), caracteriza-se da seguinte maneira:

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.

A escolha da abordagem qualitativa possibilita propor um recorte diacrônico para analisar as políticas do estado de São Paulo, com foco na formação continuada de professores, no recorte temporal 2009-2023. A pesquisa qualitativa orienta o desenvolvimento deste trabalho, no qual os levantamentos bibliográficos intencionam gerar registros fecundos a ser interpretados, em sintonia com a proposta de Gil (2008, p. 175), para quem:

[...] os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador.

Acredito que a experiência de atuar na rede pública estadual coloca-me em uma posição especial como pesquisador da referida realidade, por possuir olhares múltiplos sobre determinadas dimensões educacionais, com afetos e questões técnicas misturando-se. Como professor-pesquisador, percebo que as políticas educacionais por meio de leis, decretos, portarias, acordos verbais formais e informais, entre outros, impactam as práticas do campo escolar. Participando e observando a formação continuada de professores na rede estadual paulista, reforço a importância de valorizar os espaços formais e informais dentro da escola e fora dela para dialogar sobre algumas crises e perspectivas da carreira profissional e organizar a vida docente.

Gil (2008, p. 175) se apoia em Miles e Huberman (1994), em uma das mais conhecidas obras que tratam da pesquisa qualitativa, para apresentar três etapas que geralmente são seguidas em processos de análise de dados, no âmbito das pesquisas qualitativas: redução, apresentação e conclusão/verificação:

A redução se propõe em selecionar e simplificar os dados, momento de abstrair e transformar o que há pesquisado: [...] Esta redução, embora corresponda ao início do processo analítico, continua ocorrendo até a redação do relatório final. Nesta etapa é importante tomar decisões acerca da maneira como codificar as categorias, agrupá-las e organizá-las para que as conclusões se tornem razoavelmente construídas e verificáveis.

A apresentação possibilita um momento de cruzamento de dados

e informações: [...] consiste na organização dos dados selecionados de forma a possibilitar a análise sistemática das semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento. Esta apresentação pode ser constituída por textos, diagramas, mapas ou matrizes que permitam uma nova maneira de organizar e analisar as informações.

A terceira etapa é constituída pela conclusão/verificação, etapa consagrada pela atividade científica de verificação dos dados e informações, fato que ocorrerá nos capítulos próximos. Para os referidos autores: “A verificação, intimamente relacionada à elaboração da conclusão, requer a revisão dos dados tantas vezes quantas forem necessárias para verificar as conclusões emergentes” (Gil, 2008, p. 176).

No que tange a essa pesquisa, a experiência de selecionar os principais referenciais bibliográficos, diante da escolha da orientadora e do orientando, sobre a formação continuada de professores foi importante para pensar a organização dos dados, a partir de categorias que possibilitam compreender eventuais avanços, retrocessos, tensões e contradições da política de formação docente, foco desta pesquisa. O exercício de me apropriar desses estudos e relacioná-los às mudanças governamentais recentes foi um grande desafio que me ajudou a refletir criticamente sobre a formação de professores posta em prática no estado de São Paulo.

Esse processo deu-se ao mesmo tempo que eu incorporava as funções de um agente transformador da sociedade, como o professor, abrindo-me curiosamente às várias obras e correntes, centrado em depurar os problemas que são correspondentes ao trabalho de pesquisa.

No decorrer da pesquisa, tive contato com produções relevantes, de mais a mais, a leitura crítica lida com a realidade social e é obtida da prática deste autor na relação com o quadro teórico da investigação. Trabalhar a apresentação (Gil, 2008) nesta dissertação e mostrar que as temáticas argumentativas são desenvolvidas em tradições textuais, que devem ser retomadas na análise do objeto de pesquisa, considerando o contexto de sua produção, qualificam a investigação e possibilitam desvelar os meandros das políticas de formação e as concepções que as fundamentam.

Para estudar o campo da educação e produzir material capaz de contribuir com o avanço da teoria, bem como manter o diálogo com a prática diária em sala de aula, é preciso se conscientizar de que há um desafio humano, mas a fim de que então? Para Freire, a construção do conhecimento e nossa utopia a despeito de uma

educação crítica e emancipadora das pessoas e dos oprimidos são capazes de contribuir para o enfrentamento do capitalismo e seus processos de manutenção da exploração da maioria, pessoas pobres de alimento e de esperança.

Os fenômenos são marcas humanas assumindo assim diferentes interpretações, pois há muitas camadas a serem discutidas. Diante disso, ao refletir sobre a pesquisa qualitativa, Galleffi (2009, p. 15) afirma que:

Trata-se de se procurar elucidar a natureza rigorosa da pesquisa qualitativa, a partir da atitude existencial e epistemológica do pesquisador em seu contexto de vida, segundo seus diversos níveis de constituição e de realidade, percebidos e elucidados na autocompreensão e na compreensão compartilhada de sua condição histórica – sua gênese como indivíduo.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa só pode ser pensada na relação subjetividade-objetividade, em um processo no qual o rigor é construído na própria prática da investigação, cujos passos necessitam ser justificados à medida que o caminho metodológico é construído, com liberdade, criatividade e em diálogo com produções científicas pertinentes, que permitam avançar na construção do conhecimento. O rigor da pesquisa qualitativa não se encontra, portanto, em uma suposta rigidez apriorística, mas na possibilidade de construção de caminhos metodológicos que atendam às necessidades do pesquisador que se coloca diante de um problema de pesquisa. Nesse sentido, Galeffi (2009, p. 38) aduz que:

Na produção científica do conhecimento o excesso de rigidez é um sinal claro da falência vital do sistema postulado, que muitas vezes é seguido apenas por uso abusivo da autoridade constituída, ou por incompetência de seus usuários para perceber o engodo e tomar providências no sentido de sua superação.

A ideia observada pelo autor com relação a uma qualidade melhor da pesquisa coloca um desafio ao pesquisador: como buscar esse superlativo e materializá-lo? A pesquisa qualitativa constrói duas linhas paralelas: o rigor e a flexibilidade, em que o primeiro, precisa ser equilibrado e a segunda tende ser corrigida com tensionamentos justos; ambos andam juntos nesta produção.

Partilho da compreensão de Gil (2008, p. 176) que, ao discutir a questão da validade dos resultados de pesquisa qualitativa, faz a seguinte afirmação: “[...] Aqui

validade significa que as conclusões obtidas dos dados são dignas de crédito, defensáveis, garantidas e capazes de suportar explicações alternativas”.

Dada as características do objeto de pesquisa, quais sejam as políticas de formação docente no estado de São Paulo, a pesquisa bibliográfica mostrou-se como estratégia de investigação apropriada para o desenvolvimento deste estudo.

De acordo com Gil (2002, p.177) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Com o intuito de propor um levantamento das principais políticas educacionais no estado de São Paulo, no recorte estabelecido pela pesquisa, o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica requer canalizar mais e melhor o que o autor gostaria de dissertar, permitindo pesquisar uma gama de fenômenos que tangenciam e perpassam o objeto de pesquisa. Assim, o levantamento bibliográfico requer a visão de diferentes fontes e autores consagrados pela literatura do tema e cabe ao autor da pesquisa organizar de forma coesa o texto.

A pesquisa documental é outro aspecto metodológico que inspira esta pesquisa. A diferença para uma pesquisa bibliográfica é sutil e importante, pois

A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 2002, p. 46).

Isso vai ao encontro da proposta desta investigação, que intenciona analisar leis e outras normativas, documentos que ficam atrelados ao cotidiano das escolas e da secretaria de educação e que fornecem informações relevantes que merecem ser analisadas à luz do referencial teórico da pesquisa.

Buscando aprimorar meus estudos e justificar a utilização da abordagem qualitativa no desenvolvimento desta investigação, durante as aulas da disciplina “Currículo e Formação”, coordenada pela Professora Fátima Abdalla, pude aprofundar meus olhares, relacionar vivências da rotina com teorias de formação de professores e pensar em caminhos para desenvolver o trabalho, principalmente no que se refere à crise e perspectivas das políticas de formação docente no estado de São Paulo, no âmbito de uma pesquisa que se compromete a denunciar aquilo que não vai bem e também e o anúncio de possibilidades de superação das contradições e desafios

identificados na realidade estudada.

Percebo que o caminho metodológico que venho construindo desde os diversos momentos de participação nos espaços educacionais, principalmente como observador, seja em palestras, escutas, eventos, momentos da prática sociocultural da qual participo como professor voluntário ou no estágio, espaços de formação, de observações, em dinâmicas corriqueiras da profissão que envolvem crianças, jovens e adultos, docentes e discentes, cada qual carregado de histórias, é uma amostra de que as necessidades de mudanças culturais são diferentes.

Acredito ser oportuno destacar que, de maneira geral, Paulo Freire inspirou os caminhos desta pesquisa, com sua proposta de pedagogia crítica e humanizadora que, enraizada na linguagem de seu tempo, caracteriza homens e mulheres como agentes transformadores da realidade.

A expectativa é melhorar os olhares para algumas nuances da pesquisa qualitativa que aqui é desenvolvida, assumindo que toda educação esconde ou revela uma dimensão política.

Será a partir de uma leitura crítica não apenas do campo da educação, mas também de todo o acontecer da sociedade brasileira, que Freire começará a pensar e propor outra forma de praticar uma educação compreendida como uma modalidade transformadora de ação por meio da cultura. “Não há ciência neutra” (Freire, 1996, p.70); assim, Paulo Freire demonstra a todos que a educação é um eterno caminho entre aprender e ensinar, que exige do ser humano opções.

A práxis freiriana, em sua totalidade, é permeada pelo sentido da eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa e sempre contínua como prática formadora tanto dos professores quanto dos alunos, articulada a uma perspectiva utópica (daquela dos poetas russos, na qual Tchecov faz da vida detalhes fulminantes em uma pausa ímpar), da utopia e incompletude do ser humano. Freire (1996, p. 8) continua conosco: “Esta reflexão carrega que os docentes devem agir como sujeitos históricos, transformadores, isso alimenta a evolução da prática e faz-se assumir a conduta educativa e humanizadora como sujeitos éticos dentro da contemporaneidade”.

Freire (1996, p. 84) levanta a bandeira da luta e da importância da presença docente atuante nos desafios contemporâneos: “No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente”.

O levantamento de teses, artigos e dissertações busca um novo olhar para a revisão integrativa, uma metanálise que data dos últimos dez anos [2013-2023], propondo um recorte da contemporaneidade política, na qual fatos significantes se desenvolveram em mudanças estruturais e superestruturais profundas, nas práticas, metodologias, currículos e meios de ensino ocorridos na educação brasileira durante e após a crise política enfrentada pelo governo executivo do Partido dos Trabalhadores (PT), entre os anos de 2013 e 2014.

Nesse período, houve um momento em que diversas manifestações de rua, que se iniciaram na base estudantil, foram sequestradas por interesses de diferentes grupos políticos comprometidos com a defesa de políticas e práticas neoconservadoras e neoliberais e dispostos a acirrar a polarização política. Na esteira desse processo, assistimos à nítida perseguição às mulheres e sua ascensão no século XXI, caso este incorporado à figura da senhora Presidente Dilma Rousseff, que foi perseguida politicamente e deposta do cargo no ano de 2016. Um caso claro que freou as políticas progressistas, bem ou mal, do governo federal em voga e impulsionou o fortalecimento de grupos conservadores e políticas neoliberais no País. Por fim, na tentativa de explicitar a relevância da temática desta pesquisa, retomo os achados da pesquisa de André (2015), registrados em seu artigo “Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil”, que apontam a ênfase dada pelas pesquisas da área educacional à questão da formação inicial, na década de 1990, e a transição de foco das investigações ocorrida na década seguinte. Nas palavras da autora:

Nos anos 1990, a maior parte das dissertações e teses centrava-se em algum aspecto dos cursos de formação inicial: licenciatura, pedagogia e Escola Normal (75% das pesquisas), nos anos 2000, a temática priorizada passou a ser identidade e profissionalização docente (André, 2015, p. 3).

É possível que tal aumento possa ser justificado diante da necessidade de docentes e pesquisadores de aprofundar estudos sobre questões candentes em torno da profissão, por exemplo: tensões psicológicas com choques geracionais e culturais; necessidade de compreender as especificidades da profissão docente, seus valores e intencionalidades; surgimento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) e o papel dos professores; entre outras. André (2015, p. 35) evidencia, entretanto, a atual demanda por pesquisas em torno das políticas de formação:

As políticas docentes, no entanto, têm recebido muito pouca atenção nas pesquisas dos pós-graduandos brasileiros. Em mapeamento recente das dissertações e teses sobre formação docente, André (2009) constatou que, no período de 1999 a 2003, de um total de 1.184 pesquisas, apenas 53 (4%) se voltavam para a dimensão política da docência ou para as políticas de formação.

Diante disso, tem-se a expectativa de que os achados da pesquisa possam oferecer contribuições para o campo da formação docente, sobretudo no que se refere a políticas e práticas de formação continuada. Aposta-se, aqui, com Paulo Freire, que é difícil mudar, mas que a mudança é possível e necessária. Os desafios enfrentados no cenário brasileiro são, na verdade, combustível para a esperança que move milhões de professores.

CAPÍTULO 1 – QUESTÕES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ATUALIDADE

Em sua obra, Paulo Freire apresenta a concepção de formação permanente quando discute os problemas em torno da formação de professores. De acordo com Voltas (2019, p. 70), na acepção freiriana, a formação permanente não pode ser compreendida como sinônimo de formação continuada, pois fundamenta-se no seguinte pressuposto:

[...] os sujeitos estão em permanente formação nos diferentes espaços da existência em que, mediatizados pelo mundo, colocam-se a construir conhecimento na relação com os outros. É justamente esse o fundamento que diferencia a concepção de *formação permanente freireana* da noção de formação continuada ou formação em serviço. Essas modalidades de formação não são, em si, sinônimos de formação permanente, embora possam ser assim caracterizadas nas situações em que os princípios da proposta freireana sejam assumidos e orientem, de fato, as ações formativas.

Nesse sentido, a formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento que lhe permita avaliar criticamente a necessidade e a potencial qualidade da inovação educativa, a partir do crivo ético-crítico da humanização. Para Freire (1997, p. 70), “O ideal na nossa formação permanente está em que nos convençamos de e nos preparemos para o uso mais sistemático de nossa curiosidade epistemológica”. Daí que tenha como ponto de partida a reflexão sobre a prática cotidiana dos professores que, problematizada, à luz da teoria, permite avançar na construção de um conhecimento crítico, comprometido com a compreensão dos condicionantes de diferentes ordens que incidem sobre a prática educativa e de suas possibilidades de transformação.

Nessa perspectiva, a luta pela educação pública popular e democrática, defendida pelo autor, configura-se como categoria histórica fundamental para a compreensão da profissão de professor que produz e dialoga com o conhecimento do que existe e do que pode existir, que ensina ensinando com a humildade de considerar e criticar o tempo/espaço nos quais estamos inseridos no agora.

Em consonância, Imbernón (2021, p. 21) fala de uma formação para a mudança e a incerteza, o que é essencial ao aprimoramento da crítica. Para o autor: “O

professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança”.

Ao ler Imbernón (2021), percebo que, se a mudança em educação é necessária, superando tédios e frustrações que transformam processos educativos em questões rotineiras, há, em contrapartida, uma necessidade de aprimoramento profissional, no sentido da inovação, diante dos desafios e tensões presentes na sociedade atual, que impactam a educação ampliando demandas em torno da implementação de novas tecnologias na escola.

Para tanto, são necessárias mudanças nas estruturas profissionais e sociais, de modo que a escola não se feche ao novo, mas também não se transforme em um “laboratório” para aplicação de soluções tecnológicas rápidas que, em si, não são capazes de contribuir com a melhoria da qualidade social³ da escola. Tudo isso implica considerar o professor como um agente dinâmico da cultura, do social e das matrizes curriculares, capaz, por isso mesmo, de tomar decisões complexas, objetivas e subjetivas, em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.

Imbernón (2021, p. 47) sustenta que a formação continuada é essencial, mas não é o único caminho envolvido no desenvolvimento profissional:

O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas. A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais.

Para o autor, outro aspecto importante ao desenvolvimento profissional refere-se ao coletivo ou institucional, ou seja, ao desenvolvimento de todo o pessoal que atua em uma instituição educativa: como os não docentes, a equipe gestora e outros funcionários que integram os processos de melhorias e condições de suportar e

³ Com base no documento do 4.º Congresso Nacional de Educação “CONED 1997”, neste texto, entendo a qualidade social como uma proposta que implica prover educação com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população, tendo como valores fundamentais a solidariedade, a justiça, a honestidade, o conhecimento, a autonomia, a liberdade e a ampliação da cidadania.

subverter o dia a dia escolar.

Imbérnon (2021, p. 50) defende que a formação continuada deve abarcar cinco grandes linhas ou eixos de atuação, a saber:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos e intervenção educativa e aumentar a comunicação entre professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Esses eixos propostos pelo autor somam-se a debates críticos sobre a formação docente na atualidade, que reforçam a necessidade de materializar teoria e prática por meio do desenvolvimento do profissional. No Brasil, estamos saindo de uma época sombria, recente⁴, na qual a educação popular esteve longe de ser prioritária. Nesse quadro político, negaram-se os recursos materiais e humanos para transformar a qualidade da educação pública, mas, ainda assim, não podemos descartar a parcela de responsabilidade do magistério na degradação da escola pública. Para tanto, não basta “só fazer”. Destacamos a perspectiva freiriana acerca da dimensão estética, a fim de fazer da prática docente um ato bonito, no melhor sentido da palavra, um ato político-pedagógico competente e eticamente comprometido com a transformação da escola e da sociedade, no sentido da democracia.

Voltando ao quadro teórico, ressaltamos novamente a expressão “formação continuada” constantemente presente nos estudos de Maria Vera Candau, que desenvolve um trabalho relevante sobre a profissão dos professores no âmbito das diferentes pedagogias, observando suas aflições e sonhos. Em seus escritos, a autora

⁴ Esta menção se dá mediante uma crítica metafórica ao governo federal, no período pós-Presidente Dilma Rousseff, passando por Michel Temer e Jair Bolsonaro, de 2016 a 2022.

argumenta que os saberes da experiência são importantes no processo de formação continuada e que há relevância de partilhá-los entre colegas que estão em diferentes momentos da carreira. No entendimento de Candau (2011, p. 143):

[...] não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se está situado em relação à aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes.

Dessa maneira, a função social do ser professor demanda diálogos e trocas, pois lidamos com seres humanos que conseguem, de um jeito ou de outro, comunicar-se e produzem constantemente conhecimentos. Saul (2015, p. 67) chama atenção para aspectos relacionados à qualidade do diálogo capaz de contribuir com a formação crítica dos professores, em uma perspectiva de formação inspirada por pressupostos freirianos:

Na proposta de formação permanente de educadores, dialogar envolve preparação, exige estudar sobre o que se vai dialogar e “descobrir” as perguntas que ensejam e possibilitam a fala do outro. Requer, também, ter clareza da assimetria das relações de poder que se fazem presentes nas interações entre os sujeitos, no espaço de formação, e da necessidade incessante de buscar a horizontalidade dessas relações.

O referido autor prossegue:

Há ainda outras questões que precisam ser consideradas em uma ação dialógica de formação: como organizar e sistematizar os conhecimentos produzidos em diálogo e como cuidar para que a eloquência e a experiência do formador com certos temas e até mesmo sua habilidade e prática com o diálogo não intimidem e silenciem os demais interlocutores que possuem outros estilos verbais e práticas dialógicas (Saul, 2015, p. 67).

A questão dialógica pautada é fundamental na formação docente, principalmente quando os professores estão em constantes reuniões formais ou informais na mesma escola, ou em outras no mesmo dia, algumas vezes em três períodos do dia.

Visto que a formação continuada não pode ser o único fator do

desenvolvimento profissional, Candau (2011) defende uma concepção de formação que considere o conhecimento como um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução de práticas pedagógicas cotidianas reflexivas e críticas. Isso significa conceber uma articulação teórico-prática, sobretudo entre os docentes que estão na ativa que produzem, socializam e continuam atualizando os processos pedagógicos. Em sintonia, Saul (2015, p. 16) aponta alguns caminhos que necessitam ser considerados quando se tem a intenção de que o processo de formação docente, de fato, não dicotomize teoria e prática:

Na formação permanente, para Freire, o primeiro passo a ser dado é ouvir os educadores, saber qual é a visão que eles têm a respeito do que fazem profissionalmente e, com isso, procurar levantar as teorias embutidas em suas práticas. O formador tem a responsabilidade de problematizar a realidade vivenciada pelos educadores, no diálogo, buscando, com eles, saber o que “vai bem” e o que não “vai bem” no contexto analisado, captar os porquês disso e entrever possibilidades de intervenção e mudança.

Paulo Freire é exímio em revelar que, no fundo, sonhamos pouco com esses sonhos de interesse comuns e nacionais. Não devemos nos acomodar diante do embrutecimento de violências simbólicas implícitas nas propostas de políticas voltadas à docência, que enfatizam a “gestão de sala” como receita infalível, como se todos e todas aprendessem da mesma maneira e ao mesmo tempo com os mesmos exemplos. Nesse sentido, o autor nos desafia com os seguintes dizeres:

[...] ao reconhecer a responsabilidade política, superemos a politiquice, ao sublinhar a responsabilidade social, digamos “não” aos interesses puramente individualistas, ao reconhecer os deveres pedagógicos, deixemos de lado as ilusões pedagogistas, ao demandar a eticidade, fuçamos da feiura do puritanismo e nos entreguemos à invenção da boniteza da pureza. Finalmente ao aceitarmos a responsabilidade científica, recusemos a distorção cientificista (Freire, 1997, p. 77-78).

Identificam-se essas e outras questões subjetivas que as superestruturas, no quesito de formação e desenvolvimento intelectual de qualquer profissão, necessitam, tais como o cuidado com os aspectos éticos e políticos no que tange às estratégias de atuação, formação e pesquisa, por exemplo.

Ampliando os estudos sobre a formação continuada de professores no Brasil, chegamos a dialogar com o estudo de Alvarado-Prada, Campos Freitas e Freitas (2010), os quais produziram o texto “Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas”. Tal artigo é assertivo em posicionar-se na crítica e, sem embargo, propõe:

[...] ultrapassar concepções e práticas de formação continuada que não são continuadas, pouco formam, pouco valorizam e até algumas vezes desvalorizam os professores. [...] A formação como processo de aprendizagem requer compreender as múltiplas relações dos diversos conhecimentos nas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica do conhecimento que se quer aprender (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010, p. 370- 371).

A busca pela boa qualidade da formação de professores perpassa por retomadas, releituras, ressignificados, algo cíclico que se renova e inova. Nóvoa (1995, p. 10) afirma que:

As tensões e os conflitos suscitados actualmente em torno da formação de professores prendem-se não só com a ocupação de um importante mercado de trabalho, mas sobretudo, com o controlo do campo social docente.

Tal trecho nos leva mais uma vez à análise de elementos sociológicos.

Uma vez que, para Freire (1993), a educação deve ser crítico-emancipatória, bem como em Bourdieu (1998), que defende que o campo escolar deve ser plural e democrático, levando as pessoas que trabalham na formação e nas políticas de formação a obterem “informação e participação ativa” no e para o magistério, podemos afirmar que é no processo humanizador e de desenvolvimento da profissão que as problemáticas aparecem e são denunciadas. Assim, consideramos que esses dois fatores são partes dos saberes do sistema de trabalho e de novas aprendizagens no exercício da profissão.

Parafraseamos a máxima de que os professores e professoras contribuem para a formação das pessoas nas mais diferentes profissões da sociedade, logo, para isso, a formação é necessária no sentido de dialogar com as teorias, pesquisas, leituras, críticas, prospectando expectativas e tendências.

Com relação à formação docente, no contexto mais amplo da sociedade contemporânea, Garcia (1999, p. 11) aduz:

São três factores que estão a influenciar e a decidir a importância da formação na sociedade actual: o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia.

Essa concepção é atual porque chama atenção para condicionantes presentes no momento atual de crise profunda do capitalismo e que incidem sobre as mudanças radicais ocorridas nas comunicações e nas formas de produção e de trabalho.

É importante que os professores estejam envolvidos nessa discussão, de modo a compreender como seu trabalho é impactado por essas variáveis e encontrar caminhos coletivos para sua transformação. Nesse sentido, Garcia (1999, p. 11) corrobora a importância da formação docente, uma vez que: “A formação aparece de novo como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação, e ao trabalho”.

Na esfera de alcançar “o poder do conhecimento”, o filósofo da atualidade, Han (2017, p. 23), faz um alerta importante a respeito de valores difundidos nas sociedades capitalistas atuais: “A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho”. Essa concepção visa a maximizar a produção, como se “dar o melhor de si” fosse um paradigma de positividade. Nas palavras do autor: “[...] o plural coletivo da afirmação *Yes, we can* expressa o excesso de positividade de desempenho” (Han, 2017, p.74), fato que pode gerar esgotamento, cansaço e abandono do profissional da carreira, levando, assim, à improdutividade e a uma falsa-positividade de “estar no caminho certo”, pois o sujeito, para “se dar bem profissionalmente”, não abandona a dimensão disciplinar, que garante a “eficiência”.

Ao discutir os maiores desafios envolvidos na manutenção dos efeitos e eventuais avanços alcançados em programas de formação continuada em redes de ensino no País, Gatti (2021) nos mostra a importância de programas e políticas alinhadas à qualificação da formação continuada de professores no Brasil, de modo a evitar a descontinuidade de processos formativos.

Para a autora,

Duas características principais são apontadas [em pesquisas recentes sobre a formação de professores no país]: a descontinuidade nas implementações, ou reformulações sucessivas, e, a fragmentação de ações, com superposições, entre os vários órgãos governamentais (Gatti, 2021, p. 1).

Tais apontamentos são espelhos da falta de comprometimento em implementar experiências que façam a diferença.

Dar prazos e acompanhar os objetivos e metas são falas que, muitas vezes, não saem do púlpito, desmoralizando e desmotivando os profissionais da educação a ponto de fragmentar as ações. Isso remete à não continuidade das políticas e programas desenvolvidos por este ou aquele governo, o que leva a cada quatro anos de eleições dos poderes executivos e legislativos a muitos desgastes que continuam em um processo em cadeia pelos níveis de governos, doravante a um dos principais setores do País, que é a educação.

A formação docente é, portanto, um campo em disputa. Nesse sentido, entendemos oportuno retomar Bordieu (1998), para quem a educação é um centro do desenvolvimento para a construção do Estado-nação, por meio de suas políticas, produzindo identidades e aspectos cívicos da boa convivência e, também, de aspectos pedagógicos, que atuam dentro das estruturas das instituições de ensino e suas burocracias, necessárias ou não. Chamma (2007, p. 32), retomando Bourdieu, desafia fazendo-nos pensar, criticamente, em uma visão mais democrática do espaço escolar pois, para ele:

[...] a escola exerce um poder de violência simbólica, ou seja, de imposição das classes dominantes às classes dominadas, não só o que se refere a cultura, mas também à linguagem. Desta forma a instituição escolar transforma a cultura e a linguagem dos grupos dominantes em saber *legítimo*, impondo esse saber aos grupos dominados e perpetuando a marginalização.

Bourdieu (1998, p. 190) também expõe a inegável politicidade do campo da educação e seu caráter estratégico no âmbito do sistema produtivo da humanidade:

A escola tende a ocupar um lugar cada vez mais importante na medida em que o aparelho econômico se desenvolve. O sistema de ensino torna-se instância dominante de produção de agentes sociais. Ora, não por exercer só a função de reprodução de força qualificada de trabalho, mas também funções de reprodução da posição dos agentes e de seu grupo na estrutura social.

Nesse sentido, o autor questiona a falta de uma educação realmente preocupada com a inclusão de valores culturais plurais e formas de organizar o

ambiente do sistema educacional diante da legítima desigualdade da escola no âmbito da eliminação contínua das crianças menos favorecidas.

Considerando alguns pontos de rupturas e aberturas para o novo, uma coisa é verídica: não há receitas, pois a educação é uma resposta às exigências socioculturais orientada para uma direção definida. Consciente ou não, o educador e a educadora imprimem uma direção à prática educativa. Daí a afirmação de Freire (1996) de que a ação de educar é um ato político, o que nos faz compreender melhor o papel do docente, visto que a relação política atravessa as mais diferentes formas e meios de ensinar. Ele defende que uma das tarefas dos professores que fazem adesão a uma perspectiva progressista de educação é ensinar a “pensar certo”. No entendimento do autor:

[...] ensinar a pensar não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre os quais incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é *quefazer* de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante (Freire, 1996, p. 36).

Se transpusermos essa ideia para o campo da formação, precisaremos reconhecer a necessidade de superar a ideia de que a formação continuada é mera atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para se adotar um conceito de formação que implica o “pensar certo”, e que consiste em: dialogar, organizar, fundamentar, revisar e construir e reconstruir a teoria e a prática, coletivamente.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE

O estado de São Paulo é um território da República Federativa do Brasil, administrado e regulado por instituições jurídicas e políticas, as quais pretendem ser democráticas mediante o regime político do País. São Paulo ocupa um espaço de vanguarda no que diz respeito ao desenvolvimento da sociedade brasileira desde as primeiras ocupações do País.

Setores da sociedade civil organizada, bem como dimensões da política nacional, aspectos culturais de diferentes povos do mundo, centro de desenvolvimento tecnológico e industrial, enfim, os braços socioeconômicos do Brasil concentram-se em São Paulo. Detentor da maior produção de riquezas e maior porcentagem na participação do PIB, o estado é sinônimo de atualização e modernidade.

Por outro lado, carece de investimentos sérios no setor da educação. Como citado neste trabalho, a educação atende uma das principais vias de funcionamento minimamente civilizatório e organizativo da sociedade, daí por que necessita de investimentos que podem aos poucos sanar o desperdício e os baixos índices educacionais, por exemplo: maior ampliação de acesso de ferramentas tecnológicas com internet de qualidade a todos os que atuam nas escolas públicas; comprometimento real na formação de todos os professores e trabalhadores da educação; melhorias prediais em lugares fora da capital e regiões metropolitanas; laboratórios para pesquisa e experimentos; e salas de aula com acessibilidade ao público PCD (Pessoa Com Deficiência), melhor remuneração docente, etc.

Algumas questões saltam aos olhos, pois deveriam ser básicas neste mundo digital bancado pela política de empreendedorismo e mundo tecnológico, onde escolas quase centenárias esbarram em burocracias que atrasam suas estruturas objetivas e subjetivas.

Neste capítulo, a análise da formação continuada de professores é baseada na mescla dos estudos da revisão bibliográfica e da experiência do autor, mostrando convergências e divergências entre teoria e prática. Destacamos que os estudos de Andreza Barbosa, Selma Venco e Márcia Aparecida Jacomini, registrados no livro *Relações e condições de trabalho dos profissionais da educação na Rede Estadual*

Paulista de 1995-2018, foram essenciais para compreender sistemáticas da rede estadual de ensino, visualizando a evolução das políticas.

Para iniciar, cabe o esclarecimento quanto aos vínculos empregatícios atuais dos professores no Estado de São Paulo, pois a categoria possui níveis e regimes de contrato diferenciados, o que causa um efeito danoso. A falta de organização e vontade política da Seduc-SP, o sucateamento dos regimes de contratação com diversos tipos de contratos, siglas e a ausência de concursos públicos⁵ são exemplos da atividade capitalista dentro do estado, regida pela lógica do desmonte nos investimentos, sucateamento da estrutura e da superestrutura, gerando baixas perspectivas entre os docentes que ingressam e seguem a carreira estadual, situação agravada pela eleição do governo Bolsonaro em 2018.

Sobre a diversidade de vínculos, regimes e contratos de trabalho na educação básica pública no estado de São Paulo e sua relação com a precarização do trabalho docente, Barbosa, Venco, Jacomini (2018, p. 11) esclarecem que:

A diversidade de vínculos, regimes e contratos de trabalho na educação básica pública no estado de São Paulo é apresentada nas pesquisas. Os trabalhadores no setor público – funcionários públicos estatutários – não só são titulares de cargos públicos, com vínculo de emprego estatutário, como têm estabilidade e regime previdenciário próprio. Ainda que a Constituição brasileira de 1988 tenha definido como forma de contratação no setor público o concurso público, observa-se outras modalidades de contratação por meio de seleção pública: a) os empregados públicos com regime jurídico próprio submetidos ao regime geral de previdência social (RGPS); b) os temporários contratados por tempo determinado com regime jurídico especial; c) os terceirizados que possuem vínculos de emprego com empresa privada; d) comissionados e designados. Cada uma dessas modalidades se difere pelas formas de acesso, contratação ou admissão, pelo regime previdenciário, pela estabilidade e pelo regime jurídico. Os empregados públicos (como por exemplo os professores categoria O), não possuem os mesmos direitos dos trabalhadores no setor público e nem daqueles previstos para o setor privado (como por exemplo não acessam o seguro-desemprego, nem o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço).

Nessa direção, estudar e pesquisar a formação continuada de professores é esmiuçar os marcos regulatórios, políticas e algumas condições de trabalho do professor profissional da educação, colocando em evidência que as relações possuem

⁵ Durante a produção do trabalho, o governo do estado de São Paulo abriu concurso público para professores, ao todo 100 mil professores se inscreveram no concurso público em 2023 – nota do autor.

valores e poderes simbólicos e materiais de controle de quem lidera o estado politicamente.

2.1 Um pouco de história: contextualizando políticas nacionais para a formação docente

Percebe-se que, a partir da década de 1960, organismos internacionais, tais como a ONU, o Banco Mundial e outros, começam a influenciar as políticas educacionais de países em desenvolvimento que, em troca de financiamentos, passaram a fazer adesão às recomendações das agências multilaterais, interessadas em promover em todo o mundo o livre mercado por meio da descentralização dos Estados nacionais, da desregulamentação da economia, da expansão da privatização, da abertura comercial e da redução dos gastos públicos e das políticas sociais. De acordo com Voltas (2019, p. 62), as diretrizes das agências multilaterais de financiamento quanto à reestruturação dos sistemas educativos fundamentam-se:

[...] no entendimento de que a educação é uma estratégia eficiente para reduzir a pobreza no mundo e, conseqüentemente, manter o padrão de desenvolvimento das economias periféricas dentro dos limites que lhes cabe no mercado globalizado. [...] essa visão está ancorada no modelo macroeconômico da teoria neoclássica segundo o qual é possível estabelecer uma relação direta entre investimento em capital humano, aumento da renda dos indivíduos e crescimento econômico.

No Brasil, os parâmetros internacionais encontram terreno fértil diante da posse de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) à Presidência da República com a proposta de modernizar o Estado, pleiteando a necessidade de profissionalização nos serviços públicos. Na esteira dessa proposta, ganhou força a ideia de formar professores competentes, eficientes e possuidores de conhecimentos úteis, no contexto da racionalidade neoliberal.

Em sintonia, Voltas (2019, p. 63) faz a denúncia da lógica que se encontra na base das políticas neoliberais de reestruturação da educação, sobretudo no que se refere à formação docente:

[Para os organismos multilaterais de financiamento] é aconselhável que na reestruturação de seus sistemas educacionais, os países em desenvolvimento priorizem a formação geral aligeirada dos professores, realizada preferencialmente em nível médio, e a capacitação em serviço. Dada a sua menor efetividade e alto custo, a formação inicial do professor deve transcorrer em um espaço curto de tempo. Na base dessa recomendação está a compreensão de o papel do professor é transmitir conhecimentos previamente selecionados, por especialistas, para os educandos. Daí que as eventuais fragilidades de sua prática pedagógica possam ser compensadas com o suprimento de materiais didáticos ricamente detalhados e com o acesso a um processo de capacitação em serviço onde possa receber a atualização dos conteúdos disciplinares de sua área e de técnicas pedagógicas.

Ao estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica⁶, propostas na primeira década deste milênio, percebe-se a preocupação com a técnica, eficácia e pragmatismo do trabalho docente, vide uma defesa abstrata do uso das tecnologias da informação e comunicação e o avanço das Escolas de Tempo Integral, distanciada de uma perspectiva de Educação Integral. Sobre tais normativas Scheibe e Bazzo (2016, p. 248) asseveram que:

É importante dizer que esta legislação, emanada do Conselho Nacional de Educação (CNE), representou um avanço importante ao estabelecer uma configuração específica aos cursos de licenciatura, distinguindo-os dos cursos de bacharelado. Bordas (2009) ressaltou que essa nova perspectiva conceitual e também política das diretrizes de 2002 respondeu às demandas dos educadores preocupados com a melhoria da formação, embora tenham também surgido contestações e questionamentos a respeito de vários aspectos da nova legislação, tais como: orientação epistemológica predominante no documento dando ênfase sobre a formação “na prática”, ou ainda, no conceito de “competências”; seu espírito pragmatista e tendência de aligeiramento da formação docente, ao estipular o mínimo de 2.800 horas/aula para os cursos, sem estabelecer o tempo mínimo para concretizar o seu período de estudo.

Freitas (2007) alerta para o fato de que, apesar do caráter mais progressista do governo Lula (2005-2006) em relação ao governo anterior, não houve a apropriação

⁶ Referência à Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena.

da vasta produção de conhecimentos sobre a formação de professores, realizada por pesquisadores e educadores da área, como princípio para a definição das políticas de formação docente, na época. Nas palavras do autor:

Apesar da vasta produção de conhecimento na área sobre os dilemas, desafios, perspectivas e limites, produzida no campo da formação de professores, que se esperava pudesse ser apropriada pelas políticas públicas no governo Lula, no período 2002-2005, o que estamos vivenciando é o embate entre as demandas das entidades e dos movimentos e as ações do governo em continuidade às políticas neoliberais do período anterior, e uma enorme retração na participação dos movimentos na definição da política educacional (Freitas, 2007, p. 1207).

Sobre as normativas que incidem sobre as políticas de formação de professores da Educação Básica no Brasil no período pós-LDB/1996, Gatti (2010, p. 1357) esclarece que:

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, o caminho percorrido pela categoria profissional docente no Brasil é árduo, principalmente diante das cobranças por resultados educacionais, que justificam demandas por uma nova forma de gestão do trabalho e da formação continuada. Nesse contexto, a formação continuada surge como instrumento de implantação da política educacional:

[...] verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (Gatti, 2010, p. 1357).

Em debate pós-primeira década dos anos 2000, a promulgação da Resolução CNE/CP n.º 2 de 2015 (Brasil, 2015) está marcada por uma diversidade de tarefas atribuídas aos professores, expressando o papel protagonista dos docentes no

processo de organização e gestão do trabalho pedagógico, prevendo, assim, um aumento na carga horária dos cursos de formação de professores, com ênfase nas práticas. Das 3.200 horas previstas 400 devem ser destinadas à Prática como Componente Curricular, 400 horas referem-se à realização do estágio supervisionado, 200 horas às atividades complementares e 2.200 horas distribuídas entre os núcleos I e II, a saber:

- I – Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais.
- II – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições em sintonia com os sistemas de ensino (Brasil, 2015).

Como regra geral, o § 1.º do art. 62 da LDB define que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996). Em consonância, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005/2014, define que, nos termos do art. 7.º dessa Lei, “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração” para

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

Sobre tais normativas, Nunes (2023, p. 14) esclarece que:

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/EN 9.394/96 (Brasil, 2020b) – uma importante impulsionadora de Políticas Públicas para a formação de profissionais de Educação com a finalidade de fixar princípios e objetivos, além de organizar programas e ações, prioritariamente em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) – aprovado pela Lei 13.005, de 24 de junho de 2014 (Brasil, 2014b) – buscando melhoria na qualidade de formação, num trabalho indissociável de ensino, pesquisa e extensão.

Pode-se dizer, portanto, que, ainda que não fossem isentas de contradições,

as normativas legais mais amplas sobre a formação de professores caminhavam no sentido de garantir acesso à formação docente. Evidentemente, como campo de disputa, cabe indagar “que formação?”.

Mais recentemente, entrou em vigor a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), que revogou a Resolução CNE/CP n.º 2/2015:

[...] com mudanças nas condições políticas ao nível federal, sobreveio uma nova orientação através da Resolução CNE/CP 02/2019 (Brasil, 2019) que traz outras 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), revogando a Resolução CNE/CP 02/2015 (Gatti, 2021, p. 51).

A BNC-Formação representa um retrocesso, uma vez que busca definir e fixar os conteúdos e as habilidades que o curso de Pedagogia e as licenciaturas deverão ensinar aos professores em formação, em uma perspectiva tecnicista, que compreende os professores como executores da política pública e nega a autonomia docente. Em contrapartida, temos no Brasil a forte e histórica atuação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) atuando na defesa de uma “política global de formação do profissional da educação” pautada por três ações articuladas:

- a) Uma ação conjunta entre agências que formam e agências que contratam de maneira a rever a formação básica, assegurando condições dignas de trabalho e formação continuada;
- b) A revisão das estruturas das agências formadoras do profissional da educação experienciando novas formas de organizar a formação do educador; e
- c) O estabelecimento de uma integração permanente entre as instituições de formação do profissional da educação e as entidades organizadas dos trabalhadores da educação e demais entidades da área educacional (Anfope, 2014).

Refletir sobre o caráter estrutural da política educacional brasileira é um modo de reconhecer a importância das lutas pela formação de profissionais da educação no Brasil. É nesse quadro que se insere o movimento protagonizado pela Anfope. A luta

política da categoria busca tensionar e pautar as ações governamentais, pois é essencial valorizar a profissão e regular os mecanismos que deem segurança para produzir seu trabalho dignamente.

2.2 Principais dispositivos legais que regulamentam a formação continuada no Estado de São Paulo

As políticas educacionais da Seduc alinharam-se, no período dos anos 1995 até os tempos atuais, a parâmetros internacionais e nacionais dominantes, balizando-se pelos Planos Plurianuais (PPAs)⁷. De acordo com Coutinho e Silva (2018, p. 240):

O PPA, no Brasil, é previsto no artigo 165 da Constituição Federal, e regulamentado pelo Decreto n.º 2.829 de 29 de outubro de 1998, como sendo um plano de ação de médio prazo, que estabelece as Diretrizes, Objetivos e Metas a serem seguidos pelo Governo Federal, Estadual ou Municipal ao longo de um período de quatro anos.

Os PPAs possuem organizações na secretaria de orçamento como Fazenda, fazendo com que certos programas e ações destinados para a Seduc apareçam no formato de leis e decretos que tratam objetivamente sobre a formação de professores. Assim, apresentam-se com a finalidade de:

Realizar a expansão de competências e habilidades dos profissionais, incentivando o aprendizado e a implementação de metodologias pedagógicas e práticas de gestão inovadoras e adequadas ao contexto dos alunos, para a evolução da qualidade da educação. Desenvolver projetos e ações para saúde e qualidade de vida dos profissionais, através de parcerias com secretarias de estado e instituições afins (São Paulo, 2000 *apud* Coutinho; Silva, 2022, p. 241).

Chama atenção o fato de que o referido documento, a partir de uma perspectiva tecnicista, faz uma relação linear entre o incremento de competências e habilidades dos professores e a melhoria da qualidade da educação, desconsiderando outras

⁷ O PPA consiste em uma lei que define as diretrizes e os objetivos estratégicos de Governo e os programas governamentais. Especifica recursos, indicadores e metas para cada área de atuação do governo estadual, para um período de quatro anos.

variáveis envolvidas nessa melhoria, por exemplo, as condições concretas de trabalho, remuneração docente, redução do número de alunos por turma etc. Nesse sentido, apoiando-se em Freitas (2007), Cericato (2016, p. 283) esclarece que a transformação da qualidade da escola necessita de:

[...] um investimento massivo por parte do Estado em políticas educacionais que contemplem de forma articulada e prioritária as condições de trabalho, os salários, as carreiras, a formação inicial e continuada de professores para a educação básica de qualidade elevada, tendo em vista que o investimento em educação no Brasil é baixo (cerca de 4% do produto interno bruto – PIB) se comparado aos gastos, por exemplo, com pagamento de juros aos bancos. [...] (Cericato, 2016, p. 283).

Importante assinalar que, no penúltimo Plano Plurianual de 2016 a 2019, não há nenhuma menção à formação continuada de professores. O percentual destinado ao investimento em valorização do magistério não está disponível para esse quadriênio. Isso diz muito a respeito da visão da gestão pública sobre a educação, uma vez que fazer política implica tomar decisão, privilegiar este ou aquele elemento que vale fomentar. Nesse caso, a formação de professores não foi considerada suficientemente importante, uma vez que não foi incluída nas diretrizes estratégicas do governo. Por outro lado, Coutinho e Silva (2018, p. 242) denunciam como a formação continuada de professores, no âmbito do PPA, tem servido para repassar dinheiro público à iniciativa privada:

[...] dentre as estratégias dos planos e metas da SEE-SP, são lançadas as propostas de programas, cursos, e projetos para a formação continuada dos professores [...] utilizando-se, sobretudo, de fontes privadas de financiamento do investimento em infraestrutura, inclusive do capital estrangeiro, estimuladas pelo Programa Estadual de Desestatização, marca do PPA de 2000-2003 (Coutinho; Silva, 2022, p. 243).

No contexto do Plano Plurianual de 2020-2023, é explicitada a intenção de “[...] ampliar a formação de profissionais da educação para exercício do magistério e gestão do ensino, à luz dos desafios do século 21” (São Paulo, 2020, p. 43). No documento, essa proposta aparece associada à implementação de um currículo oficial que garanta “melhor” desempenho dos estudantes da rede paulista em avaliações de

larga escala.

Tais iniciativas do governo estadual, evidenciam o alinhamento das referidas políticas públicas às recomendações de organismos multilaterais de financiamento, que atuam de forma política-jurídica, controladora de informações, métodos e práticas e afetam diretamente a formação docente.

A lógica neoliberal que sustenta esse processo fundamenta-se na exigência de um “novo” tipo de trabalhador, mais flexível, adaptável, com capacidade empreendedora, criativo e “mais profissional”. Tendo em vista, evidentemente, as políticas neoliberais em face dos processos de reformas na educação pública estadual paulista, nas ações de formação docente, há momentos em que os professores acessam, via internet, *sítes* que centralizam as iniciativas e programas ofertados. Para tanto, foram construídas escolas e lugares de formação pelo governo estadual, haja vista que, antes da criação de escolas de formação e da LDB, a formação dos professores ficava a cargo da equipe gestora da escola:

Nos dias atuais a SSE-SP oferece como possibilidade para realização de cursos, projetos e programas de formação continuada para os professores a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (Efape) criada em 2009; a Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo (Evesp) criado em 2011 e o Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor) criada em 2010 (São Paulo, [s.d]).

Como forma de ilustração, o Quadro 1 mostra alguns dos principais dispositivos legais que abordam de maneira mais explícita a formação de professores desde o ano de 2009, buscando orientá-la.

Quadro 1 – Principais políticas de formação continuada no Estado de São Paulo, desde a primeira década do século XXI

LEGISLAÇÃO/ ANO	TEMA	O QUE DIZ SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA
<p>Decreto n.º 54.297, de 5 de maio de 2009</p>	<p>Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências.</p>	<p>Artigo 1.º Fica criada, no âmbito da Secretaria da Educação, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, destinada aos integrantes do Quadro do Magistério Público do Estado.</p> <p>Artigo 2.º A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo oferecerá cursos e certificará o aproveitamento de seus participantes.</p> <p>Parágrafo único. A participação e o aproveitamento nos cursos de formação serão obrigatórios para os candidatos a ingresso no Quadro do Magistério Público da Secretaria da Educação, nos termos da lei.</p> <p>Artigo 3.º A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo incorporará o patrimônio e os acervos da Rede do Saber, bem como assumirá, no que couber, as atividades de treinamento e aperfeiçoamento do Magistério, atualmente desenvolvidas por outros órgãos pertencentes à estrutura da Secretaria da Educação.</p>
<p>Decreto n.º 56.460, de 30 de novembro de 2010</p>	<p>Este documento aprova o Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAPE, criada pelo Decreto n.º 54.297, de 2009, e organizada pelo Decreto n.º 55.717, de 2009, e dá providências correlatas.</p>	<p>[Sobre a formação continuada, o Decreto prevê em seu Artigo 2.º que]:</p> <p>[...] II – a metodologia, a prática de ensino e o domínio de conteúdos curriculares são diretrizes orientadoras da organização, do planejamento e da programação da formação continuada dos professores do Estado de São Paulo;</p> <p>III – as melhores práticas educacionais identificadas na rede escolar estadual serão estudadas, sistematizadas e difundidas através de publicações e de programas de formação continuada da EFAP;</p> <p>IV – a pesquisa, a divulgação, a formação e o incentivo ao uso das tecnologias de informação e comunicação como suporte ao processo de ensino e de aprendizagem, são bases para a formação continuada do Quadro do Magistério da rede estadual de ensino;</p> <p>V – excelência técnica e adequação operacional orientarão a definição de conteúdos dos programas de educação continuada dos quadros da Secretaria da Educação.</p>

<p>Decreto n.º 55.650, de 29 de março de 2010</p>	<p>Institui, no âmbito da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, da Secretaria da Educação, o Programa Rede São Paulo de Formação Docente – REDEFOR e dá providências correlatas.</p>	<p>Artigo 1.º Fica instituído, no âmbito da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, da Secretaria da Educação, o Programa Rede São Paulo de Formação Docente – REDEFOR, consiste na ministração de cursos de formação de professores destinados a integrantes da respectiva carreira da rede estadual de ensino.</p> <p>Artigo 2.º O programa instituído por este decreto objetivará a formação de até 30.000 (trinta mil) profissionais, em nível de especialização, ao longo dos exercícios de 2010 a 2012, em cursos com 12 (doze) a 14 (quatorze) meses de duração, com início no segundo semestre do ano corrente.</p> <p>Artigo 3.º Os cursos a que alude o artigo 1.º deste decreto deverão propiciar aos profissionais da educação as seguintes habilidades:</p> <p>I – conhecimentos e competências pedagógicas e didáticas suficientes para absorver novos currículos, incluindo sua implementação e avaliação;</p> <p>II – capacidade de apropriação da cultura de desenvolvimento profissional como processo coletivo, envolvendo a equipe escolar, com especial ênfase na sala de aula e na organização global da escola, para além de disciplinas curriculares específicas;</p> <p>– competências necessárias ao trabalho de grupo produtivo, incluída a interação, a assimilação de pontos de vista divergentes, o compartilhamento de ideias e a busca de consensos.</p>
<p>Decreto n.º 57.141, de 18 de junho de 2011</p>	<p>Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas.</p>	<p>[Entre os princípios organizacionais da Seduc explicitados no documento, a formação de professores aparece destacada da seguinte forma]:</p> <p>Artigo 3.º Orientam a organização da Secretaria da Educação [os seguintes princípios]:</p> <p>I – foco no desempenho dos alunos;</p> <p>II – formação e aperfeiçoamento contínuo de professores e gestores da educação básica;</p> <p>– gestão por resultados em todos os níveis e unidades da estrutura;</p> <p>[Por sua vez, o tema da formação de professores também aparece nos seguintes artigos que falam especificamente sobre as atribuições da Efape]:</p> <p>Artigo 38. A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores tem as seguintes atribuições:</p> <p>I – qualificar os profissionais da educação para o exercício do magistério e da gestão do ensino básico, desenvolvendo estudos, planejamentos, programas, avaliação e gerenciamento da execução de ações de formação, aperfeiçoamento e educação continuada;</p> <p>II – desenvolver processos de certificação na educação;</p> <p>III – acompanhar o estado d’arte na área de sua especialidade, identificando e analisando experiências inovadoras e disponibilizando informações para entidades e profissionais da educação;</p>

		<p>IV – realizar os cursos de formação compreendidos em concursos públicos e processos seletivos de pessoal para a educação, em especial o previsto no artigo 7.º da Lei Complementar n.º 1.094, de 16 de julho de 2009;</p> <p>V – exercer atividades relativas ao intercâmbio e cooperação técnica com entidades nacionais e internacionais em sua área de competência;</p> <p>VI – disponibilizar infraestrutura e tecnologias de ensino presencial e a distância para os programas de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação;</p> <p>VII – reunir e disponibilizar acervos físicos e virtuais de livros e outros recursos para o desenvolvimento profissional continuado de professores, especialistas da educação básica e de seus formadores; [...]</p> <p>X – manter atualizada a agenda de eventos e oportunidades de desenvolvimento profissional para os servidores da Secretaria e divulgar informações a respeito; [...]</p> <p>XII – promover o estabelecimento de parcerias e a celebração de convênios com universidades e instituições congêneres para operacionalização das políticas de formação e aperfeiçoamento do pessoal da Secretaria.</p> <p>Artigo 40. O Departamento de Programas de Formação e Educação Continuada tem as seguintes atribuições:</p> <p>[...] b) analisar os resultados das avaliações de desempenho dos alunos da educação básica na rede estadual e os indicadores de desempenho, para subsidiar programas de formação e aperfeiçoamento de professores e especialistas;</p>
--	--	---

<p>Lei n.º 16.279, de 8 de julho de 2016</p>	<p>Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo (PEE) e dá outras providências.</p>	<p>[No contexto das metas estabelecidas no PEE, com relação à formação docente, estão previstas as seguintes estratégias].</p> <p>META 1 [...]</p> <p>1.12. Promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, em regime de colaboração com a União e os Municípios, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior, principalmente para os Municípios de pequeno porte ou localizados em áreas distantes dos centros universitários, garantindo que tal formação seja feita em polos presenciais.</p> <p>Estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, em regime de colaboração com a União e os Municípios, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino e aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos.</p> <p>META 3 [...]</p> <p>3.7. Diminuir as taxas de abandono e evasão, pela adoção de estratégias pedagógicas, formação de professores, melhoria da infraestrutura escolar e garantia da oferta da alimentação escolar.</p> <p>3.10. Estabelecer programa de formação inicial e continuada de professores para atuação nas áreas de conhecimento com carência de recursos humanos habilitados.</p> <p>META 4 [...]</p> <p>4.3. Implantar Salas de Atendimento Educacional Especializado e fomentar a formação continuada dos profissionais da educação, para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas e dos sistemas de cumprimento de medidas socioeducativas.</p> <p>META 5 [...]</p> <p>5.7. Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação “stricto sensu” e as ações de formação continuada.</p> <p>META 7 [...]</p> <p>7.3. Assegurar, na gestão pedagógica, o aprimoramento das ações de formação continuada para o fortalecimento e diversificação do currículo, o uso dos resultados de avaliação para reorientar a prática pedagógica e a definição dos processos de recuperação da aprendizagem.</p> <p>7.26. Informatizar, em regime de colaboração com a União, integralmente a gestão das escolas públicas estaduais, e manter ações de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das escolas públicas e da Secretaria de Educação.</p> <p>META 11 [...]</p>
---	---	--

		<p>11.8. Garantir a formação continuada dos profissionais da educação do ensino médio, para atuarem na articulação com a educação profissional e tecnológica.</p> <p>META 15 [...]</p> <p>15.1. Propiciar formação aos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, sob os seguintes fundamentos:</p> <p>a) sólida formação inicial básica, que propicie o domínio dos saberes científicos, filosóficos, sociológicos, antropológicos, históricos, entre outros, articulados à prática pedagógica;</p> <p>b) associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados, capacitação em serviço e formação continuada; [...]</p> <p>META 18 [...]</p> <p>18.7. Assegurar, em regime de colaboração, curso de formação para o profissional ingressante.</p> <p>META 21 [...]</p> <p>21.3. Ofertar ações de formação continuada, visando o aprimoramento dos servidores pertencentes ao Quadro do Magistério, considerando suas necessidades específicas de atualização e, em articulação com as instâncias responsáveis, proporcionar ações de melhoria da gestão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>21.7. Planejar, gerenciar e executar ações de formação continuada, com foco no aprimoramento de todos os níveis de gestão da Secretaria da Educação e de todas as atividades meio, fins, serviços e programas da educação estadual pública.</p> <p>Desenvolver, em articulação com órgãos de fomento e regulação do Ensino Superior, estudos e pesquisas, que resultem em propostas de ações voltadas à formação em pós-graduação, “lato” e “stricto sensu”, visando atender os servidores que atuam na rede estadual pública.</p> <p>21.9. Oportunizar ações de formação em nível de pós-graduação, “lato” e “stricto sensu”, visando atender os servidores que atuam na rede estadual pública.</p> <p>21.10. Realizar ações de formação continuada que articulem o ensino e a aprendizagem na educação básica a programas de pós-graduação, inclusive “stricto sensu”, de modo a firmar um ciclo virtuoso entre a formação, currículo, avaliação e as necessidades da rede estadual de ensino.</p>
--	--	---

		<p>[Por sua vez, o tema da formação de professores também aparece nos seguintes artigos que falam especificamente sobre as atribuições da Efape]:</p> <p>Artigo 38. A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores tem as seguintes atribuições:</p> <p>I – qualificar os profissionais da educação para o exercício do magistério e da gestão do ensino básico, desenvolvendo estudos, planejamentos, programas, avaliação e gerenciamento da execução de ações de formação, aperfeiçoamento e educação continuada;</p> <p>II – desenvolver processos de certificação na educação;</p> <p>III – acompanhar o estado d’arte na área de sua especialidade, identificando e analisando experiências inovadoras e disponibilizando informações para entidades e profissionais da educação;</p> <p>IV – realizar os cursos de formação compreendidos em concursos públicos e processos seletivos de pessoal para a educação, em especial o previsto no artigo 7.º da Lei Complementar n.º 1.094, de 16 de julho de 2009;</p> <p>V – exercer atividades relativas ao intercâmbio e cooperação técnica com entidades nacionais e internacionais em sua área de competência;</p> <p>VI – disponibilizar infraestrutura e tecnologias de ensino presencial e a distância para os programas de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação;</p> <p>VII – reunir e disponibilizar acervos físicos e virtuais de livros e outros recursos para o desenvolvimento profissional continuado de professores, especialistas da educação básica e de seus formadores; [...]</p> <p>X – manter atualizada a agenda de eventos e oportunidades de desenvolvimento profissional para os servidores da Secretaria e divulgar informações a respeito; [...]</p> <p>XII – promover o estabelecimento de parcerias e a celebração de convênios com universidades e instituições congêneres para operacionalização das políticas de formação e aperfeiçoamento do pessoal da Secretaria.</p> <p>Artigo 40. O Departamento de Programas de Formação e Educação Continuada tem as seguintes atribuições:</p> <p>[...] b) analisar os resultados das avaliações de desempenho dos alunos da educação básica na rede estadual e os indicadores de desempenho, para subsidiar programas de formação e aperfeiçoamento de professores e especialistas;</p>
--	--	--

<p>Lei n.º 16.279, de 8 de julho de 2016</p>	<p>Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo (PEE) e dá outras providências.</p>	<p>[No contexto das metas estabelecidas no PEE, com relação à formação docente, estão previstas as seguintes estratégias].</p> <p>META 1 [...]</p> <p>1.13. Promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, em regime de colaboração com a União e os Municípios, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior, principalmente para os Municípios de pequeno porte ou localizados em áreas distantes dos centros universitários, garantindo que tal formação seja feita em polos presenciais.</p> <p>1.14. Estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da</p>
---	---	---

		<p>educação, em regime de colaboração com a União e os Municípios, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino e aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos.</p> <p>META 3 [...]</p> <p>3.7. Diminuir as taxas de abandono e evasão, pela adoção de estratégias pedagógicas, formação de professores, melhoria da infraestrutura escolar e garantia da oferta da alimentação escolar.</p> <p>3.10. Estabelecer programa de formação inicial e continuada de professores para atuação nas áreas de conhecimento com carência de recursos humanos habilitados.</p> <p>META 4 [...]</p> <p>4.3. Implantar Salas de Atendimento Educacional Especializado e fomentar a formação continuada dos profissionais da educação, para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas e dos sistemas de cumprimento de medidas socioeducativas.</p> <p>META 5 [...]</p> <p>5.7. Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação “stricto sensu” e as ações de formação continuada.</p> <p>META 7 [...]</p> <p>7.3. Assegurar, na gestão pedagógica, o aprimoramento das ações de formação continuada para o fortalecimento e diversificação do currículo, o uso dos resultados de avaliação para reorientar a prática pedagógica e a definição dos processos de recuperação da aprendizagem.</p> <p>7.26. Informatizar, em regime de colaboração com a União, integralmente a gestão das escolas públicas estaduais, e manter ações de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das escolas públicas e da Secretaria de Educação.</p> <p>META 11 [...]</p>
--	--	---

		<p>11.8. Garantir a formação continuada dos profissionais da educação do ensino médio, para atuarem na articulação com a educação profissional e tecnológica.</p> <p>META 15 [...]</p> <p>15.1. Propiciar formação aos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, sob os seguintes fundamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) sólida formação inicial básica, que propicie o domínio dos saberes científicos, filosóficos, sociológicos, antropológicos, históricos, entre outros, articulados à prática pedagógica; b) associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados, capacitação em serviço e formação continuada; [...] <p>META 18 [...]</p> <p>18.7. Assegurar, em regime de colaboração, curso de formação para o profissional ingressante.</p> <p>META 21 [...]</p> <p>21.3. Ofertar ações de formação continuada, visando o aprimoramento dos servidores pertencentes ao Quadro do Magistério, considerando suas necessidades específicas de atualização e, em articulação com as instâncias responsáveis, proporcionar ações de melhoria da gestão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>21.7. Planejar, gerenciar e executar ações de formação continuada, com foco no aprimoramento de todos os níveis de gestão da Secretaria da Educação e de todas as atividades meio, fins, serviços e programas da educação estadual pública.</p> <p>Desenvolver, em articulação com órgãos de fomento e regulação do Ensino Superior, estudos e pesquisas, que resultem em propostas de ações voltadas à formação em pós-graduação, "lato" e "stricto sensu", visando atender os servidores que atuam na rede estadual pública.</p> <p>21.11. Oportunizar ações de formação em nível de pós-graduação, "lato" e "stricto sensu", visando atender os servidores que atuam na rede estadual pública.</p> <p>21.12. Realizar ações de formação continuada que articulem o ensino e a aprendizagem na educação básica a programas de pós-</p>
--	--	--

		<p>graduação, inclusive "stricto sensu", de modo a firmar um ciclo virtuoso entre a formação, currículo, avaliação e as necessidades da rede estadual de ensino.</p>
--	--	--

<p>Decreto n.º 64.187, de 17 de abril de 2019</p>	<p>Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas</p>	<p>Artigo 3.º Orientam a organização da Secretaria da Educação:</p> <p>I – foco na aprendizagem dos</p> <p>II – formação e aperfeiçoamento contínuo de profissionais, professores e gestores da educação básica;</p> <p>Artigo 39. A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” tem as seguintes atribuições:</p> <p>I – qualificar os profissionais da educação, nas redes municipal e estadual de São Paulo, para o exercício do magistério e da gestão do ensino básico, desenvolvendo estudos, planejamentos, programas, avaliação e gerenciamento da execução de ações de formação, aperfeiçoamento e educação continuada;</p> <p>II – desenvolver processos de certificação na educação;</p> <p>IV – realizar os cursos de formação compreendidos em concursos públicos e processos seletivos de pessoal para a educação;</p> <p>VI – disponibilizar infraestrutura e tecnologias de ensino presencial e a distância para os programas de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação;</p>
--	---	---

Lei Complementar n.º 1.374, de 30 de março de 2022	Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação [...]	[Com relação ao estágio probatório a lei prevê]: Artigo 8.º Nos 3 (três) primeiros anos de efetivo exercício no cargo de Professor de Ensino Fundamental e Médio, período que caracteriza o estágio probatório, o docente será submetido a Curso de Formação e Avaliação de Desempenho, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades de docência no desempenho do cargo.
---	--	---

Fonte: O autor.

Fazendo uma síntese do Quadro 1, em primeira instância é observável que o tratamento dado às políticas educacionais no tocante à formação continuada de professores tem uma ênfase na ideia de que o professor é um técnico, executor de um currículo pensado por especialistas e prescrito às escolas.

Em seu conjunto, os documentos apontam para a existência de uma crença de que os professores precisam ter acesso garantido a uma programação de formação padronizada que possibilitará o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas, principalmente à gestão da sala de aula. É evidente, por exemplo, a intenção de que a formação esteja voltada sobretudo à discussão de aspectos didáticos e metodológicos da prática educativa. Não há estímulo à reflexão crítica sobre a prática.

Outro ponto que vale mencionar é o incentivo ao uso de tecnologias e plataformas digitais, nas quais são disponibilizados materiais e cursos. Nessas ações, o professor é visto como sujeito passivo, imerso em uma proposta de formação negadora do diálogo e da construção coletiva do conhecimento.

Os documentos trazem implícita a lógica neoliberal, reafirmada na apologia à excelência, produtividade, desempenho, gestão de resultados, com ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à docência. Evidentemente, que o professor como profissional da educação necessita ter competência técnica, científica e política (Freire, 1996). A crítica que fazemos aqui é à redução da ideia de competência à mera aplicação de técnicas capazes de garantir “bons resultados”.

São muito preocupantes os processos de precarização da formação docente estimulados pelas próprias normativas que preveem, por exemplo, a formação em massa dos professores via EaD, na contramão de boas práticas de formação defendidas por pesquisadores da área (Nóvoa, 2019; Gatti, 2021), para os quais a formação de professores capaz de gerar transformações deve acontecer, prioritariamente, no espaço escolar, e partir das reais necessidades e desafios enfrentados pelos professores no cotidiano. Na prática, os acessos aos cursos EaD são verificados e geram certificação, ainda que não garantam de fato a aprendizagem.

Uma contradição percebida na análise das legislações registradas no quadro é que o Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo, em linhas gerais, apresenta um discurso, em certa medida progressista, ao relacionar a melhoria da qualidade da escola a outros condicionantes que extrapolam a formação docente. Com relação à Meta 15, chama atenção a defesa dos seguintes princípios:

- a) sólida formação inicial básica, que propicie o domínio dos saberes científicos, filosóficos, sociológicos, antropológicos, históricos, entre outros, articulados à prática pedagógica; b) associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados, capacitação em serviço e formação continuada; [...].(São Paulo, 2019)

Essa proposta encontra-se alinhada com a ideia de base comum de formação concebida pela Anfope, que apresenta uma concepção de educação como processo emancipatório. Entretanto, em seu conjunto mais amplo, as normativas que incidem sobre a formação continuada na rede negam, no discurso e na prática, esse horizonte político-pedagógico.

Com a intenção de tornar ainda mais explícitas as contradições presentes em normativas da rede estadual paulista, passaremos a evidenciar propostas e ações pontuais que, embora afirmem contribuir para a melhoria, concorrem com a precarização da formação continuada.

O Programa Rede de Formação Docente (Redefor), iniciado no ano de 2012, é um programa voltado à capacitação profissional de educadores da rede estadual, pertencentes ao Quadro do Magistério, em diversas áreas do conhecimento. De acordo com a Seduc:

A iniciativa é desenvolvida por meio de convênios com a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). As instituições são responsáveis pela promoção de cursos de formação continuada aos profissionais do Quadro do Magistério. Todo o conteúdo dos cursos é acompanhado por especialistas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de forma a garantir o atendimento da demanda da rede e ao Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2014).

Em matéria publicada em seu *síte* institucional, a Seduc diz que mais de 25 mil profissionais obtiveram acesso à especialização universitária por meio do Redefor em sua primeira e segunda edição, entre os anos de 2012 e 2013. O conteúdo da reportagem é bem explicativo com relação à intencionalidade central do programa: “Oportunizar a formação continuada com o intuito de garantir a melhoria da qualidade de ensino é o objetivo do Programa Rede São Paulo de Formação Docente – REDEFOR”. Os cursos ficam disponíveis na plataforma digital da Efape.

A implementação desse programa parece louvável, todavia os cursos oferecidos na atualidade possuem ênfase instrumental, por exemplo: “*Storytelling* e o percurso do herói em aulas e cursos – 1.^a edição/2024, que em sua divulgação na página da Seduc possui os seguintes dizeres”. “Aprenda a usar ferramentas do *Storytelling* para deixar suas aulas e ações de formação mais envolventes”; Programa de desenvolvimento de liderança (PDL): Curso 2 – 1.^a edição/2024, entre outros, sintonizados com uma perspectiva neotecnicista de educação.

No contexto da política educacional mais ampla, vale mencionar o Plano Estratégico da Seduc voltado para os anos de 2019 a 2022, com o nome de “Educação para o século XXI”, produzido pela Seduc durante o governo de João Doria Junior, do PSDB. Nesse plano, são apresentados dados estatísticos e certos conceitos sobre educação e profissionais da educação que servem para justificar algumas ações políticas da gestão. Embora o plano não se restrinja à questão da formação docente, é possível encontrar em suas linhas pontos que destacam a temática:

Com relação à formação dos profissionais da educação, três desafios foram diagnosticados: i) a formação inicial carece de foco na prática didática e não prepara adequadamente para os desafios da escola pública; ii) a necessidade de avaliar os resultados das atuais práticas de formação continuada; iii) a

importância de um levantamento regionalizado das capacidades e das competências dos profissionais da educação, que permita ações diferenciadas e customizadas (Seduc, 2022, p. 13).

Logo, diagnosticar esses desafios não corresponde, na prática, a políticas educacionais assertivas. O documento defende ainda que:

Profissionalizar a gestão de pessoas envolve um conjunto de elementos, entre eles avaliação e seleção de pessoas por competências, formação e desenvolvimento profissional, modelo de remuneração atrativo, criação de incentivos meritocráticos, comunicação e engajamento (Seduc, 2022).

Nos referidos extratos é possível identificar o foco em uma formação praticista e gerencialista, fundamentada em princípios meritocráticos.

O plano faz sugestões no tocante à chamada “gestão de sala de aula” e denuncia que a maior parte do tempo de ensino-aprendizagem é perdida no cotidiano escolar, ao mencionar fatos como: organização da sala, limpeza, distribuição dos trabalhos e registro da frequência, o que revela que tal documento foi produzido por pessoas que desconsideram os reais desafios do cotidiano escolar.

No intento de tornar mais eficiente a gestão da sala de aula, o plano prevê oferecimento de “[...] mecanismo de suporte aos professores por meio do diário de classe digital, recursos didáticos e formação continuada” (Seduc, 2022). Essa proposta mostra-se insuficiente, uma vez que esses mecanismos sofreram e sofrem até hoje com problemas de atualização e excesso de acessos. Esses são apenas alguns dos pontos que o documento não aborda. Hoje em dia, a Efape atua nesse desafio, buscando convencer os docentes de que bastam técnicas de gestão para conseguir aproveitar melhor o tempo de aula.

No ano de 2019, o governo se preocupou em defender suas políticas e produziu o relatório muito completo sobre a Efape. O documento, além de ser um determinante burocrático, é um ato político do governo do Estado e, também, um exemplo de publicidade estatal, que é legítima. O relatório mostra o caminho percorrido historicamente pela Efape e apresenta o consolidado dos trabalhos realizados ao longo do ano. Mencionaremos aqui somente alguns mecanismos que acontecem atualmente nos momentos de formação:

A EFAPE tem como principal objetivo a formação continuada dos

profissionais da SEDUC-SP. Para atingi-lo, oferece permanentemente cursos, programas, orientações técnicas – OT, seminários, rodas de conversa, voltados às diferentes áreas do Currículo e, também, voltados à gestão e ao aperfeiçoamento profissional, contextualizados e articulados à atual estrutura da SEDUC-SP. A partir de 2019, conforme Decreto n.º 64.187, de 17 de abril de 2019, a EFAPE passa abranger o atendimento inclusive aos servidores municipais de educação do Estado de São Paulo (São Paulo, 2019b).

Continuando essa análise, o Plano de Educação apresenta o tópico Talentos em Rede:

São ainda frentes de ação do Talentos em Rede: revisar e simplificar regulamentações e normativos; valorizar e reconhecer os profissionais da educação; modernizar a carreira docente; aprimorar a bonificação por resultados; promover melhores condições de trabalho e reduzir o absenteísmo docente, visando garantir o direito de aprendizagem dos estudantes; rever a composição das equipes das escolas e dos módulos; por fim, assegurar mais tempo de planejamento e formação nas escolas, com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional dos professores (Seduc, 2022).

Consta-se, hoje em dia, que esses aprimoramentos e valorizações não aconteceram materialmente, pois o absenteísmo não diminuiu, bem como a carga horária docente na escola. A criação das Atividades Pedagógicas Diversificadas (APDs) pela Resolução n.º 58, de 08/07/2022, obrigou professores não efetivos a permanecerem na escola para planejamento de aulas, o que gerou estresse profissional, gastos extras e dificuldades logísticas aos docentes, sem falar nas mazelas à saúde dos professores. Assim, as propostas seguem inócuas e sem resultados práticos. O tópico provavelmente mais interessante do documento para este trabalho é o que menciona os “Profissionais da Educação para o século XXI”:

Para educar os estudantes para o século XXI, é essencial formar os professores em sintonia com o Currículo Paulista e com a BNCC. A qualidade dos professores é fator determinante na aprendizagem dos estudantes e, para isso, é necessário valorizar e promover o desenvolvimento profissional dos professores de São Paulo por meio de uma Política de Formação do Magistério e da definição de Referenciais de Atuação Docente (Seduc, 2019).

O excerto traz a implícita compreensão de que os processos de formação

docente não devem partir, necessariamente, dos desafios e dilemas presentes na prática docente, conforme defendem Freire e outros autores que compõem o quadro teórico desta dissertação. Pelo contrário, a formação docente, para a Seduc, caminha no sentido de espelhar o currículo padronizado, em uma concepção em que a formação continuada tem a função de treinar as habilidades e as competências dos professores.

O plano apresenta uma visão gerencialista na educação, baseada na eficácia e na eficiência, fazendo relação direta entre a aplicação de determinadas metodologias *testadas* em contextos alheios à realidade concreta da escola e a melhoria do desempenho dos estudantes:

A Política de Formação do Magistério e os Referenciais de Atuação Docente serão construídos junto com a rede estadual e por ela, tendo como referência as **melhores práticas nacionais e internacionais baseando-se em evidências do que funciona e dá resultados**, visando promover a aprendizagem de todos os estudantes. Além disso, é necessário formar e desenvolver, de forma articulada aos projetos estratégicos desse plano, todos os demais profissionais da educação para o século XXI: dirigentes, diretores, servidores administrativos, gestores, supervisores e demais cargos e funções da Secretaria. Para isso, serão desenhadas outras frentes de formação e desenvolvimento profissional (Seduc, 2019 – grifos nossos).

O plano apresenta ainda uma proposta de trabalho com equipes multidisciplinares no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo:

Além disso, serão alocadas equipes multiprofissionais nas diretorias de ensino, compostas por psicólogos e assistentes sociais, a fim de desempenhar atividades de apoio à melhoria da convivência escolar, como formação de profissionais e desenvolvimento de habilidades socioemocionais aliadas ao currículo escolar (Seduc, 2019).

Evidentemente, as propostas citadas são planejamentos e ideias que, na visão da secretaria, são plausíveis de se executar. Na prática, a realidade é mais desafiadora. A atuação dos psicólogos acontece uma vez por mês, isso porque o profissional colabora em ao menos cinco escolas, o que faz o trabalho tornar-se precário, o suporte de convivência escolar é uma luta contante das escolas em trazer a família para o convívio no espaço escolar.

Ressaltamos que a Secretaria de Educação de São Paulo, nos últimos cinco anos, preocupou-se em produzir documentos destinados às políticas educacionais em constante volume, fato que mostra efeito dada a promulgação da BNCC e das reformas das séries da Educação Básica – ensino fundamental e ensino médio – ocorridas entre 2015 e 2017, na forma de lei federal, no governo do Presidente Michel Temer.

O relatório da Efape, anteriormente mencionado, é um documento normativo que disserta sobre conceitos, explica o que cada respectivo setor executa no dia a dia, mostra projetos e programas. Consideramos que se trata de uma forma de buscar justificativas para políticas educacionais na formação continuada de professores. Algo vertical e sem diálogo com a categoria. No primeiro tópico, o relatório explica sobre as responsabilidades e atividades desses Centros de Formação:

Entre os centros com a responsabilidade de realizar formação continuada visando ao aperfeiçoamento e à atualização dos conhecimentos para o desenvolvimento dos profissionais da Educação, estão o CEFOP, que tem como característica principal desenvolver programas e cursos de formação continuada aos profissionais do Quadro do Magistério (QM) – professores e professores do Núcleo Pedagógico (PCNP), e o CEFOG, que oferece programas e cursos de formação continuada aos profissionais do Quadro de Apoio Escolar (QAE), Quadro da Secretaria da Educação (QSE) e gestores do Quadro do Magistério (QM) – professores coordenadores (PC), diretor e vice-diretor de escola e supervisores de ensino. Esses centros têm ainda a atribuição de participar do processo de seleção de pessoal para os quadros correspondentes (São Paulo, 2019b).

Nos Centros de Formação estão os gestores de nível estratégico, os quais são responsáveis pelo nível da formação por meio da Efape. É de conhecimento também da influência de fundações e órgãos internacionais como o Banco Mundial, a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna e ONGs que contratam pessoas com boas intenções ou não, mas que desconhecem as dificuldades e virtudes das escolas e dos professores da rede. Eles elaboram os cursos que devem ser feitos pelos docentes, desenvolvem programas e os conteúdos que estão registrados em vídeos, os quais são assistidos nos momentos de Atividade Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), na esfera de demanda e, também, de formação.

É possível inferir das análises realizadas até aqui, ainda que sucintas, que a criação da Efape representa um marco histórico no processo de institucionalização da formação continuada dos docentes como política pública da Seduc, sendo um

polo centralizador e catalisador dos programas e cursos de formação continuada e em serviço.

De maneira geral, os políticos profissionais que estão na linha da execução das políticas educacionais não dão o significado decente e uma proteção legislativa à formação de professores. O professor e a professora no cerne da educação pública são os que sentem na carne os reflexos das políticas de formação continuada. Ao refletir sobre desafios contemporâneos, Gatti (2008, p. 67-68 *apud* Saul, 2015, p. 36) chama atenção para o caráter histórico e conflituoso do processo de algumas mudanças na formação:

A penetração, nos vários setores, das orientações, normatizações e legislações dos últimos anos certamente ainda levará algum tempo, mais ainda pela grandeza de nosso território, pelo volume das iniciativas e pelos interesses em jogo nesse campo. [...] A legislação não nasce do nada, como inspiração ou *insight* momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem e criam impasses e questionamentos pela forma como são praticadas, o que pode gerar movimentos de vários segmentos sociais, movimentos que são levados aos órgãos reguladores, que se podem mostrar mais ou menos atentos ou interessados nas questões levantadas, e que, em situação de negociação em contexto político, procuram criar balizas onde elas não existiam ou reformular orientações quando estas parecem não mais atender às condições de qualidade pensadas para as atividades desenvolvidas.

Há forças dentro do campo da educação e da escola como instituição central. Forças políticas que dimensionam as tensões éticas e técnicas, por exemplo, as quais formulam e reformulam os processos educativos em um âmbito geral, seja no calendário escolar, fechamento de notas, atribuição de aulas, entre outras ocorrências, que interferem na qualidade das aulas e, evidentemente, no desenvolvimento da carreira profissional. Nesse sentido, Veiga (2008, p. 276) afirma que: “As intencionalidades ou finalidades da educação são de natureza filosófica e política, colocando-se sempre no horizonte das aspirações e necessidades humanas”.

Nóvoa (2019, p. 61) nos alerta para o futuro:

Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das

dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação.

O trecho de Nóvoa (2019) instiga-nos a perceber que não estamos sozinhos na luta por uma educação pública com qualidade social.

Paulo Freire, como secretário da cidade de São Paulo no período de 1989-1991, em uma de suas entrevistas sobre os desafios da referida gestão diz: “[...] uma das mais importantes tarefas em que a formação permanente dos educadores se deveria centrar seria convidá-los a pensar criticamente sobre o que fazem”.

Essa ideia nos desafia a pensar, na tarefa do professor e da professora capaz de despertar nos educandos a curiosidade pelo que nos rodeia, pelo que está dentro e fora de nós, ampliando a percepção pela paixão empenhada com que cria novos universos e nos leva a desejar e conhecê-los. Talvez, um dos segredos da qualidade fermentadora de um grande professor seja a capacidade de estimular uma curiosidade renovada com relação a seu próprio papel real e das disciplinas regulares.

2.3 Tecendo a crítica à formação continuada vigente no estado de São Paulo

Ao longo da próxima seção, pretendemos apresentar algumas reflexões que buscam evidenciar aspectos da materialização da política de formação continuada, foco da análise deste trabalho, no cotidiano escolar.

As críticas, análises e relatos, nesta sessão, também se pautarão pelas observações e experiências deste autor na rede. Por conseguinte, fica o registro crítico dos princípios éticos e morais, meios técnicos, fatores socioculturais, psicológicos, físicos, entre outras dimensões que norteiam as propostas e práticas de formação continuada dos professores no Estado de São Paulo.

Afinal, quem é esse ou essa profissional da educação que vivencia a referida política? Em primeiro plano, o candidato a atuar na educação pública paulista precisa entrar com sabedora, pois a construção da carreira é artilosa. Isso porque a estrutura de decisões concernentes a valores pecuniários, atribuição de aulas, mudanças de cargos e funções na escola estão diariamente em mudança, o que aponta para uma política que não tem o compromisso com a construção de uma escola com qualidade social que passa, necessariamente, pela remuneração decente dos trabalhadores da

educação.

A proposta de carreira docente na rede pública paulista, no atual momento, reflete a postura de um estado cujas ações concorrem para a precarização e desvalorização do trabalho do professor. Nesse ponto, recorremos a Freire (1997, p. 6) para pensar a necessidade da luta coletiva docente por melhores condições de trabalho:

Em face de tudo isso, eu, pelo menos, não vejo outro caminho para caminhar com minha raiva legítima, com minha justa ira, com minha indignação necessária senão o da luta político-democrática de que possam vir resultando as indispensáveis transformações na sociedade brasileira sem as quais esse estado de coisas se agrava em lugar de desaparecer.

O trecho mencionado foi retirado da obra *Professora sim, tia não*. Para mim, esse título é uma luta rotineira, até em dias de domingo. E não falo das crianças, falo dos adultos; por que impressiona? A versão que Paulo Freire relata no livro da figura da *tia* como aquela mulher que exerce a função de uma governanta de algum lugar que tenha crianças, e que precisa manter a ordem e o silêncio; tal prática é apelada até hoje e considerada como forma de manter o “ambiente em paz”; ora, estamos falando de seres humanos, de crianças, jovens e de um lugar que deve ser livre: a escola.

É comum, até em aulas do Ensino Médio, deparar-se com falas do tipo: “ficarei brava se não fizer a lição”, ou na educação infantil: “a tia não vai gostar”. Paulo Freire explica que o trabalho docente que assume a “função da tia” não é algo positivo para a educação e, principalmente, para a formação de professores.

Não é vaidade, é respeito com a profissão e com as horas de dedicação aos estudos, que podem se constituir em caminho para a construção do pensamento crítico. Nas palavras de Freire (1997, p. 7):

No contexto teórico, o da formação permanente da educadora, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores.

Decerto, a vida não pode ser tão dividida em várias fatias, nem podemos fugir da realidade, pois fechar os olhos é fechar as portas e janelas para o desenvolvimento humano neste mundo, no qual a profissão docente tem um papel importante. Assim, fica a pergunta: quais valores os professores de hoje estão

assumindo e como as políticas públicas que incidem diretamente sobre a educação se relacionam com isso?

Voltando à política educacional do estado de São Paulo, vale o destaque aos programas descritos para a chamada “capacitação de professores”, como a Efape.

Pode-se dizer que essas capacitações têm por fim a individualização do trabalho, atribuindo a cada trabalhador da educação a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos alunos. Isso porque os cursos são oferecidos via EaD, a partir de materiais prontos, preparados por especialistas externos à escola, que não dialogam com os principais desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar. Na prática dessa proposta formativa, cada professor acessa a plataforma de cursos e, muitas vezes, mesmo que os docentes estejam em um mesmo espaço, usam fones de ouvido que impedem a partilha ou a comunicação.

O atual momento da educação no estado de São Paulo e as políticas voltadas à formação docente merecem registros críticos que não podem deixar de ser feitos neste momento, pois o oferecimento de plataformas de estudos por instituições financiadas por governos estrangeiros e empresários multibilionários correm pelo material entregue à capacitação da formação continuada. Mas o que representa na teoria e na prática? Essa política neoliberal viabiliza a entrega de capital público à iniciativa privada, via parceria público-privada.

O discurso oficial registrado no *site* oficial da Seduc expressa que a intenção da política de formação docente da rede passa não só pelo conteúdo acadêmico, mas também pela arte, pela cultura e até pela experiência de aprendizado em outros países, focando a docência. No entanto, o que encontramos nos documentos e nos momentos de formação é uma prática conteudista, marcada por uma aplicabilidade engessada que promete que os “resultados” e os “benefícios” aparecerão como mágica, a partir do uso de métodos e técnicas supostamente capazes de tornar a aula mais atrativa e melhorar a prática pedagógica e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Um dos exemplos são os chamados meios estruturantes, como as habilidades socioemocionais presentes na BNCC, e os cursos de formação com toda a referência metodológica oferecida por instituições, tais como ONGs estrangeiras e fundações sustentadas por programas de universidades renomadas dos EUA e seus empresários, como o professor Doug Lemov, que trazem propostas metodológicas que, por si só, são incapazes de mudar a escola pública brasileira.

Na próxima seção, apresentaremos aspectos e dimensões que, a nosso ver, sintetizam alguns desdobramentos da atual política de formação de professores do estado de São Paulo, no cotidiano escolar.

A forma escolhida para fazer esse registro tem inspiração nas produções de Camargo (1997) e Giovedi (2012) que, em suas pesquisas de doutorado, utilizaram a descrição de cenas significativas do cotidiano escolar, observadas pelos próprios pesquisadores, como material de pesquisa. O uso das cenas emblemáticas (Camargo, 1997) e das cenas significativas (Giovedi, 2012), em ambos os casos, esteve relacionado à intenção de explicitar incidentes críticos que davam materialidade à política pública pesquisada, por meio do destaque de alguns momentos significativos e acontecimentos pontuais da dinâmica escolar.

2.3.1 Reflexões sobre alguns princípios que norteiam as propostas e práticas de formação continuada no estado de São Paulo

Contribuindo para o desenvolvimento da crítica, discutiremos três questões presentes no cotidiano da formação continuada de professores, que representam desdobramentos e contradições da política educativa, foco deste estudo. São elas:

- a) Criação de um costume com “a falta de formação” e/ou formações pouco ou nada construtivas.
- b) Reclamações do trabalho e do sistema educacional.
- c) Diálogos tangenciais nos momentos de formação.

a) Criação de um costume com “a falta de formação” e/ou formações pouco ou nada construtivas

Participando de momentos de formação continuada com professores e professoras experientes da Rede Pública Estadual Paulista, foi possível perceber certos hábitos de tentar “se livrar” dos espaços e horas de formação, independentemente do formato, híbrido ou presencial. Ouve-se que esses momentos são: “mais do mesmo”, o que gera um desânimo mental em todos os professores presentes. Assim, o interesse em buscar novas formas de oferecer uma boa aula e também oportunizar planos de aula criativos, novas didáticas e metodologias de ensino-aprendizagem vão se esvaindo e tornam os momentos de

partilha lugares-comuns onde “todos já sabem o que fazer”.

A formação dos professores na escola no estado de São Paulo, hoje, segue a mescla de orientações, ora dadas pela coordenação pedagógica, ora pelas plataformas digitais, com o nome de “demandas” e “momentos de informação”. Outro fator que causa desânimo na formação é a obrigatoriedade de responder perguntas referentes aos conteúdos de vídeos padronizados para a formação, consideravelmente cansativos, e também de fazer o registro da frequência no *síte* da Seduc.

Tais práticas sugerem que a formação continuada na Rede Pública Paulista não possui real sentido e significado para os docentes talvez pela distância existente entre as propostas, seus conteúdos e as reais necessidades dos professores.

b) Reclamações do trabalho e do sistema educacional

Como já mencionado nesta pesquisa, o cidadão ou a cidadã que se sente apto a trabalhar na educação precisa entender que o espaço educacional é de compromisso e honestidade com o coletivo. Digo isso pois, no cotidiano, há fissuras no relacionamento entre os pares, uma certa melancolia inexorável, bem como falta de apoio dos professores experientes para com os professores iniciantes ou jovens na área. Cabe refletir: em que momento esses profissionais distanciam-se do compromisso de formação das futuras gerações, em uma perspectiva utópica? Como isso se relaciona às condições concretas de carreira e formação que os docentes enfrentam ao longo de sua trajetória profissional?

A luta pela educação pública e democrática configura-se como categoria histórica fundamental de transformação da realidade. Não encontramos na educação respostas rápidas, a sociedade está difusa e o choque geracional é tectônico nas salas de aula. O desenvolvimento tecnológico e digital, como a aparição das NTICs, é um dos responsáveis por esse choque.

Uma das consequências da ampliação de demandas burocráticas mediadas por tecnologia na rede paulista é: horas a fio desperdiçadas pela falta de habilidade técnica do docente com as NTICs. Trata-se de um fator que compromete o tempo em sala e leva à desorganização e perda de prazos nas entregas de planos de aula, atividades avaliativas e avaliação final.

O sistema educacional tem se transformado em vários fatores e o professor ou

professora necessita de atenção aos vetores políticos, bem como de cuidar de sua carreira profissional. Sabe-se que a LDB/1996 consagra um terço da hora trabalhada na semana para atividades extraclasse, como a formação de professores e planejamentos de aula. Todavia, esses momentos estão algumas vezes fora do controle da coordenação e frequentemente são utilizados para “descanso” e *hora do café*. Os tipos de reclamações docentes relativas à profissão são diversos. O que se questiona é a responsabilidade do professor na construção de sua própria trajetória, individual e coletiva, visto que a desesperança com relação à docência colabora para que outras forças que enxergam a educação como fonte de riqueza e lucro tomem conta da sistemática da vida de crianças e jovens.

c) Diálogos tangenciais nos momentos de formação

Corresponde a uma análise na dimensão cultural e ético-política que acontece, continuamente, durante as reuniões e encontros pedagógicos. O que ocorre nesses momentos são desencontros de diálogos e tempo desperdiçado, lembrando que essa análise acontece dentro do escopo da experiência.

Os diálogos que buscamos esclarecer são de fato complexos, porque são perceptíveis a responsabilidade e o compromisso sério de muitos professores com relação aos problemas individuais e coletivos dos estudantes e questões de ensino-aprendizagem. Entretanto, frequentemente, essas discussões acontecem dentro de subgrupos e assuntos relevantes acabam não sendo trazidos à tona nas reuniões pedagógicas.

Ao pontuar que os diálogos são tangenciais, justificamos que, algumas vezes, o centro da discussão na formação de professores não é pauta educacional. Normalmente, há reclamações de falta de tempo para realizar tarefas pessoais, cansaço e falta de vontade. Esses aspectos podem ser considerados sinais de uma sociedade cansada e angustiada, que acabam por desviar as discussões coletivas de suas temáticas originais na formação.

Em outro aspecto, em uma dimensão mais psicológica e física, cabe sublinhar que, frequentemente, a escuta docente é olhada com desdém ou, ainda, considerada como vaidade pedagógica ou pessoal, pois cada professor e professora dificilmente se colocam em uma posição horizontal de *bom ouvinte* diante dos

problemas dos pares. Por conseguinte, os docentes se perdem no decurso do discurso, relatando problemas de cunho íntimo, julgamento de valores que interferem em suas práticas na sala. Com isso, fazem dos momentos de formação uma grande cadeira de divã.

Como parte inerente dessa crítica, vem à beira uma pergunta circunstancial: Como estão as pautas da formação? Como organizar-se para ouvir os professores? Há organizações e associações, grupos que fazem com que essas perguntas se apresentem e sejam registradas, mas os anseios são morosos e demoram a chegar materialmente. É claro que as mudanças demandam um grande esforço, competência e condições materiais e uma paciência impaciente, como diz Freire (1996).

CAPÍTULO 3 – PARA ALÉM DO TREINAMENTO: PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Este capítulo pretende apresentar algumas perspectivas de formação continuada que podem ser identificadas no cotidiano da rede estadual e que se distanciam das proposições neoliberais da política oficial. O intuito de apontar, revelar e aumentar as críticas construtivas e progressistas não é estabelecer normas em torno do correto e do errado, mas evidenciar as realidades encontradas da formação continuada que ocorre na escola e além dela, salientando, assim, o valor dos referenciais teóricos contra-hegemônicos que ajudam a melhorar o ambiente escolar. Deve-se ter consciência da limitação dos diversos papéis que a escola acaba absorvendo da sociedade, das políticas e dos professores. No caso desta pesquisa, não se pretende superestimar o papel dos professores e deixar de atrelar as formações e continuidades dos programas e projetos de formações, ao caminhar em direção à utopia envolvida na transformação para uma educação crítica e emancipatória.

Conforme Gatti *et al.* (2019, p. 11), “O papel de educadores é central na educação escolar a qual se concretiza a partir da ação dos trabalhadores da educação nas condições estruturantes de políticas e programas educacionais e das posturas legislativas”. Por isso mesmo, qualquer plano educacional deveria tomar consciência da realidade do contexto de trabalho profissional dos professores.

Nesta seção, apresento os resultados dos levantamentos bibliográficos realizados na intenção de evidenciar processos de resistência presentes na realidade da Rede Paulista de Educação, no âmbito da formação continuada de professores. Estou convicto de que dissertar este texto é um ato político, com o teor de seu núcleo: político-educacional. Não é servir de exemplo, é mostrar e demonstrar o exemplo, fazê-lo ser. Considerar a produção atual com as produções de outrora, com as práxis, é uma tarefa diária de quem encara a educação brasileira com seus defeitos e virtudes comuns, seja na perspectiva individual, como *persona*, seja no âmbito profissional.

Esse ato político é de quem se propõe a materializar o que se teoriza nos corredores da universidade; o que leio é o que me esforço em buscar criatividade para oferecer bons momentos aos discentes; organizar certos desenvolvimentos nos estudos. Acredito, assim como Freire, em uma escola pública com qualidade social,

dentro da perspectiva crítico-libertadora. Nesse sentido, compartilho com Hargreaves (1995 *apud* André, 2015, p. 35-36) da seguinte compreensão:

O ponto de vista da ética implica preocupação genuína com o bem-estar e com o desenvolvimento dos alunos. O ponto de vista da política estabelece que, para construir um bom professor, não basta apenas reflexão, mas é necessário que o docente reflita criticamente sobre si mesmo, sobre a profissão e sobre seus alunos, de forma a poder participar melhor da luta pela construção de um mundo melhor e socialmente mais justo.

As proposições do referido autor articulam-se com a justificativa desta pesquisa ao pensar nas perspectivas e preocupações relacionadas à formação de professores. Deve-se trabalhar para a legitimação da categoria profissional, ao passo que, por exemplo, a lógica da ideologia capitalista faz um país desigual como o Brasil ter entraves políticos. Em meio aos desafios inerentes à formulação e atitudes políticas, com base em Freitas (2007), Cericato (2016, p.283) afirma:

[...] se faz urgente e necessário discutir a reestruturação da formação inicial e continuada como eixo central que se articule a políticas educacionais voltadas à valorização da carreira, das condições de trabalho e da remuneração, enfim, ações em prol de se atrair e reter bons profissionais para a docência, colocando-a num lugar social compatível com uma nação que se quer desenvolvida.

Rever as políticas é, portanto, um desafio no contexto da crise e perspectivas abordadas neste estudo. Os muitos obstáculos encontrados pela formação de professores, nos dias de hoje, convergem em riscos de estagnação profissional ao lado de perspectivas possíveis para melhores ações. Imbernón (2021, p.113) destaca alguns obstáculos que se configuram como pontos além do treinamento:

- A falta de um debate sobre a formação inicial dos professores sobre diversos níveis educativos;
- A falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços implicados nos programas de formação permanente;
- O predomínio da improvisação nas modalidades de formação;
- A falta de pressuposto para atividades de formação e, mais

ainda, para a formação autônoma nas instituições educacionais;

- Os horários inadequados, sobrecarregando o trabalho docente, entre outros.

O autor sustenta ainda que: “O professor deve envolver-se nessas políticas educativas e sociais e deve lutar também pela melhoria da educação para incrementar a liberdade e a emancipação das pessoas” (Imbernón, 2021, p. 115). Isso é importante diante de uma realidade que, nos últimos tempos, tanto no espaço escolar quanto no conjunto da profissão, os sistemas tendem a se burocratizar, impondo modelos que intervêm na liberdade de cátedra docente e sua participação na política educacional, haja vista as repressões violentas por parte do governo estadual paulista tratando-se de professores, fato que dificulta uma democracia real.

A análise a seguir intenciona identificar eventuais avanços e tensões da política educacional e, evidentemente, conflagra-se que há uma dependência do assunto/interesse das políticas educacionais redirecionadas às pautas governistas, visto que os modelos de formação continuada de professores não se propõem de modo isolado, mas estão relacionados às tendências e propostas de inovação em métodos e técnicas. Entretanto, há espaços para a resistência e iniciativas que caminham na contramão do instituído.

3.1 A formação continuada de professores centrada na Escola

Analisar alguns dos estudos de formação continuada em um espaço definitivamente escolar é um desafio perene desde o início dos estudos do tema no Brasil, pois o professor, apesar do prestígio social, sente-se abandonado em muitos momentos dentro dos locais de estudo. Não é de admirar que nos últimos tempos não apenas o professor, mas também as instituições educacionais, passam uma sensação de desorientação que faz parte da confusão que envolve o futuro da escola e da categoria profissional. Bourdieu (1998, p. 50 *apud* Ferreira, 2013, p. 50) canaliza a necessidade de dar sentido ao papel da escola nos efeitos para a sociedade e indica como os professores podem melhorar seu papel social:

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário,

tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Genericamente, é possível a quem hoje atua como professor e professora na escola pública perceber como sua carreira está caminhando em um ambiente multifacetado de pessoas com problemas sociais de violências psicológicas e simbólicas, pessoas que vão à escola muitas vezes somente para se alimentar, identificando-se uma crise do sistema como um todo.

Portanto, faz-se necessário refletir sobre o papel da escola e do professor em uma sociedade que se compromete com a educação emancipadora e igualitária, mesmo sem respaldo para uma efetiva atuação do professor como educador ou a escola como espaço institucional de alguma de mudança social.

Presumo que para atravessar a atual crise é imprescindível visibilizar tendências, no sentido do necessário “anúncio” defendido por Paulo Freire em suas obras, o qual nomeia a esperança de anunciação – anunciar, claro, de modo positivo as boas-novas, com os pés no chão, com os pés no chão da sala de aula.

A formação continuada dos professores centrada na escola é realizada conforme as circunstâncias vividas no dia a dia escolar, na maioria dos momentos. A interferência governamental não é recusada, porém é preciso que seja discutida diante dos problemas e virtudes da e para a comunidade escolar.

Nóvoa (2019, p. 10) nos ajuda a compreender, por exemplo, a necessidade de a escola exercer sua autonomia na integração de novos professores na instituição:

O fundamental está na possibilidade de definir, nas escolas, regras de corresponsabilização pela integração dos novos professores. Esta missão é considerada a mais nobre pela maioria das profissões, pois dela depende o futuro dos jovens profissionais, mas também o futuro da própria profissão e da sua capacidade de renovação.

A escola tem um papel importante na formação dos jovens profissionais e, também, dos mais experientes. As reuniões pedagógicas são uma conquista importante para a categoria, fruto de lutas coletivas. No entanto, muitas vezes, nos momentos de reuniões e formações, os professores em boa parte desse tempo acabam se desligando dos problemas coletivos e tratam suas dificuldades individuais

como suficientes para qualificar seu trabalho, como se isso bastasse para as demandas e problemas maiores adequados à escola como todo.

A formação docente permite o professor transitar por muitos lugares e muitas questões éticas. Com relação ao princípio ético da responsabilidade, Nóvoa (2019, p. 3) mergulha no sentido de um rigor sério e disciplinar teórico-metodológico de continuar/manter os estudos desenvolvidos na graduação escolhida e no sentido didático-pedagógico:

[...] No centro da cena estão os professores. São eles os responsáveis pela disciplina escolar, no duplo sentido do termo: ensinam as disciplinas, as matérias do programa, em aulas dadas simultaneamente a todos os alunos; e asseguram a disciplina, as regras de comportamento e de conduta dos alunos.

Após essas leituras e análises, constato dois fundamentos nesta seção: a necessidade de existir escola pelo fato de existirem pessoas; a escola é a inclusão de toda ética social, onde, principalmente, crianças de diferentes classes sociais se encontram e fundam uma nova ética. Assim, essa movimentação dos princípios éticos durante o decorrer dos anos é a resposta das pessoas perante os contrastes do mundo. Outro, é o valor que a escola dá à ética. Como a escola propõe uma ética para si? Como desenvolve sua cara? As pessoas passam e participam desse processo, contudo a escola precisa ser respeitada e consultada, fazendo-se, assim, sujeita de sua própria história e atenta à leitura da realidade. É fundamental que tais questões possam ser discutidas no espaço-tempo de formação continuada de professores que acontece na escola.

3.2 Espaços de possibilidade: experiências exitosas de formação continuada no Estado de São Paulo

Nesta seção, serão apresentados os resultados das análises de dissertações e teses que pesquisaram dimensões das políticas de formação docente do Estado de São Paulo. A ideia é identificar e analisar experiências concretas que representam resistência às políticas de formação docente de cunho neoliberal que pautaram a educação pública paulista, no recorte temporal desta pesquisa.

Na busca por espaços escolares de resistência e luta progressista docente na rede estadual paulista, no contexto da atual hegemonia econômica do sistema

capitalista-neoliberal, iniciei um levantamento por teses e dissertações na BDTD⁸, portal que integra um amplo conjunto de bases de pesquisa no Brasil, bem como no Portal da Capes⁹.

Em uma primeira busca na BDTD, optei por utilizar as palavras-chave: “formação continuada”, “estado de São Paulo”, com a intenção de fazer uma varredura mais ampla das produções registradas no portal. Na ocasião, selecionei como filtro o descritor “período” e defini o recorte temporal 2013-2023, por compreender que pesquisas produzidas na última década poderiam fornecer informações relevantes e suficientes para esta pesquisa, no que se refere à identificação de políticas e práticas contra-hegemônicas de formação de professores. Inicialmente, foram encontrados 288 trabalhos. Após a leitura dos títulos e resumos, foram pré-selecionados 12 trabalhos que pareciam apresentar aproximação temática com esta investigação. Em um momento seguinte, iniciada a leitura, principalmente de partes como Resumo, Introdução e Considerações Finais, foram selecionados dois trabalhos que tinham o efetivo potencial de ajudar a responder a questão central da pesquisa, no que se refere aos avanços que podem ser identificados nas políticas de formação continuada de professores da rede estadual paulista, sobretudo no contexto das ATPC.

A seguir, passo a apresentar os trabalhos selecionados a partir dessa busca. Destaco, primeiramente, o trabalho de Silva (2019) com o título *Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo*. Nele, o autor retoma os primeiros desafios da formação continuada de professores no estado de São Paulo com o histórico da criação da Efape, como eixo da formação de professores.

Como primeira análise, Silva (2019, p. 190) denuncia o centralismo da Seduc-SP nas decisões em torno das definições de pautas das reuniões de ATPC nas escolas: “O centralismo da Seduc-SP nas decisões do ATPC e a falta de levar em consideração a cultura da escola, dos professores e seus saberes, engessando o currículo e instrumentalizando o docente”. No tocante à formação continuada, Silva (2019) afirma que há uma dominação simbólica por meio da burocracia da Seduc com preenchimento de papéis, observações de aula, o que, de acordo com o

⁸ Coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

⁹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

autor, toma tempo de uma reflexão crítica. Diante dessa realidade, o autor constatou que os professores, frequentemente, são levados a se organizarem com os próprios recursos:

Resta pouco a fazer com relação ao enfrentamento da intensificação e controle exercidos pelos órgãos centrais, o grupo de professores entrevistados divide-se em suas estratégias, mas a maioria tem conseguido vencer esses problemas investindo em sua autoformação, fora da escola e com recursos próprios, já que a secretaria não oferece recursos financeiros para que os mesmos possam cursar pós-graduação, especialização e extensão em boas universidades (Silva, 2019, p. 190).

Os achados da pesquisa apontam, ainda, para a questão da presença de atritos sociais, da falta de diálogo entre os pares e da presença de certo desapontamento entre os docentes. Entretanto, em outro momento, o autor traz um contraponto interessante, que vale menção:

Não se pode afirmar que o grupo é um coletivo que trabalha totalmente alinhado, mas negar parcerias é no mínimo desonesto, porque houve momentos de interação e colaboração, demonstrando que há possibilidades de se pensar na possibilidade de mudança, os próprios professores nas entrevistas, apesar de apontarem condutas inadequadas dos colegas, disseram que umas das melhores coisas da escola era o trabalho com “aquele” grupo, referiam-se aos colegas como colaboradores e cooperativos (Silva, 2019, p. 179-180).

Assim, para o autor, seria de valor que as pautas oferecidas pela Seduc fossem direcionadas a certa liberdade da própria escola, respeitando sua cultura e demandas próprias. De maneira geral, em seu trabalho, Silva (2019) nos propõe reflexões acerca dos conflitos entre Estado x indivíduo e indivíduo x indivíduo, no contexto das políticas e práticas de formação continuada na rede paulista. De maneira contundente, a pesquisa evidencia que os professores percebem que as temáticas da formação não ajudam nos desafios que enfrentam no cotidiano, tampouco servem para a vida funcional (carreira), gerando frustrações e desânimos com relação à profissão.

Em uma pesquisa realizada por Ribeiro (2021), *Aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC): uma contribuição para a formação continuada de professores da rede estadual de ensino de São Paulo*, chamam atenção os descritores em seu título. No trabalho, o autor faz um exercício de linha do tempo, revendo marcos regulatórios

e levantamento bibliográfico pertinente ao tema central da pesquisa. O objetivo geral da investigação foi compreender as potenciais contribuições da ATPC no processo de formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino Paulista.

Assim como em Silva (2019), os resultados da pesquisa de Ribeiro (2021) apontam para o excesso de regulação por parte da Seduc-SP e para a baixa adesão dos docentes às ATPC. É interessante observar que, em contrapartida, os professores participantes da pesquisa reconhecem o valor e a necessidade da ATPC:

Ao longo do processo de organização da ATPC pela SEDUC-SP, que começa na década de 1980 e se estende até nossos dias, diversas foram as mudanças e modelos e os resultados produzidos são limitados e com pouca aderência dos professores no geral. Apesar disso, nas escolas investigadas, a maioria dos professores ainda considera as ATPCs como espaço de formação legítimo (Ribeiro, 2021, p. 76).

Sendo assim, a pesquisa explicita o entendimento de que há docentes que apostam nas ATPC como formação docente necessária.

Apesar de o levantamento inicial de dissertações e teses na BDTD ter localizado muitos trabalhos potencialmente aderentes a essa investigação, em razão da amplitude das palavras-chave utilizadas, apenas dois trabalhos trouxeram contribuições mais significativas para a pesquisa. Diante disso, decidi prosseguir com o levantamento de estudos correlatos na BDTD, procurando focar mais especificamente as ATPC. Nessa segunda busca, utilizei as palavras-chave “formação continuada” e “ATPC”, e apliquei os filtros “título” e ano da publicação: 2013-2023, obtendo cinco resultados.

Após um novo ciclo de leituras de partes centrais dos trabalhos, selecionei para uma leitura aprofundada o trabalho de Noronha (2013), intitulado *Enfoque dialógico e análise da linguagem na ATPC: formação continuada do professor na escola*, uma vez que esse trabalho apresentava forte aproximação com o tema desta pesquisa.

O estudo realizado teve o objetivo geral de verificar a eficiência do formato de estudo dialogado de teorias nos horários de ATPC para a formação continuada dos professores. Para tanto, a autora analisou os diálogos, as escutas e os diários registrados pelos professores nos momentos de pós-reunião, buscando problematizar a questão da reflexão sobre teoria a prática e de como o diálogo pode se constituir em caminho para a construção da aprendizagem.

Os achados da pesquisa apontaram para o fato de que os professores valorizam os momentos de ATPC. Isso pode ser confirmado a partir de depoimentos registrados no trabalho, por exemplo: “Sabemos que a ATPC não é o único momento de transformação, mas é um momento em que a partilha ajuda no fortalecimento dos ideais dos professores”. Para a autora, essa valorização é favorável e enriquecedora desde que esteja atrelada à realidade posta. Com relação aos resultados do estudo, a autora destaca ainda que: “Toda a análise nos indica que os sujeitos desta pesquisa valorizam o momento da ATPC como sendo enriquecedor da sua práxis, se mostram predispostos a aprender e mudar” (Noronha, 2013, p. 78). Assim, temos um exemplo categórico da valorização da ATPC para a formação continuada dos professores.

Entendemos que é por meio do processo da interação que os sujeitos aprendem, constroem conhecimentos nas relações interpessoais (sociais) e intrapessoais (cognitivas/afetivas). Vale ressaltar que, no contexto da pesquisa, a pesquisadora teve a oportunidade de mediar as discussões moderando o processo dialógico nos encontros para que os professores das várias disciplinas tivessem a oportunidade de refletir, decidir, (re)organizar ações cotidianas da sala de aula.

Os dados revelam que, quando há uma atmosfera de estudo a partir de interesses dos docentes e de escuta do professor, quando lhes é dada a voz, a reflexão sobre a prática é possível. Dessarte, os dados evidenciam que os professores participantes da pesquisa reconheceram e valorizaram os momentos da ATPC como importante em sua formação continuada.

Após realizar o levantamento de produções na BDTD, decidi ampliar a busca, tomando como referência o Portal Capes. Em 02/07/2024, utilizando as palavras-chave “ATPC” “formação de professores”, “São Paulo”, encontrei 19 resultados, 14 dissertações e 5 teses. Após as leituras dos resumos, por proximidade temática, selecionei duas produções.

A primeira delas, o trabalho de Santos Junior (2014), tem o título: Grupos colaborativos de professores de química: como uma possibilidade de articular a Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) com o desenvolvimento profissional.

Na pesquisa, o autor toma a ATPC como ponto de partida da formação docente a partir de uma entrevista com cinco professores, e questiona se é possível um ATPC centrado na escola exequível à rede pública com desenvolvimento profissional

e mais colaborativo, porém é um processo que possui muitas críticas dos professores. Em primeiro momento, muitos professores iniciantes enxergavam as ATPC como um espaço de soluções prontas para suas aulas.

Com o passar do tempo, o projeto foi aos poucos favorecendo a reflexão do grupo sobre suas dificuldades e necessidades e assim foi se tornando claro para todos que não existem soluções prontas para a docência. Em vez disso, é preciso conhecimento e criatividade para realizar as adequações necessárias. Os professores percebem que os grupos colaborativos realmente fazem a diferença em sua formação, pois provocam reflexão e criatividade a suas práticas.

Por fim, o trabalho de Monteagudo (2021), intitulado Ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações: recomendações oficiais, vozes das professoras e formação docente como espaço e tempo dialógicos, problematiza a busca por uma materialidade na formação de professores por meio das ATPC com recursos dos próprios docentes, como os diálogos, as vozes das professoras e as leituras nas reuniões.

Com a proposta maior, os novos questionamentos e diálogo para determinado conteúdo pedagógico tornaram-se um desenvolvimento contínuo durante os anos, evitando, assim, novos recomeços, visando construir possibilidades de espaço e tempo dialógico nas ATPC. A autora propõe que os encontros de ATPC podem se constituir como espaço e tempo para a réplica das vozes que existem na escola, de professores e de Guias de Conteúdo, os quais o formador escuta, e o processo de escuta é fundamental para criar novas palavras e meios de construir uma formação adequada aos professores.

Um aspecto fundamental à pesquisa é o caso de as ATPC serem sempre os espaços-tempo de formação para entender alguma coisa, parece que cada professor tira sua porcentagem de aprendizado, seja um tema burocrático ou específico de didática e conteúdo.

Síntese da análise

Em seu conjunto, a análise dos cinco trabalhos selecionados corrobora uma das denúncias presentes nesta pesquisa no que se refere ao controle e à precarização do trabalho docente, consequências das atuais políticas educacionais da rede paulista. De maneira geral, as pesquisas apontam para o excesso de

regulação e para a rigidez dessas políticas, que acabam se configurando como obstáculos à prática docente, haja vista as inúmeras obrigаторiedades burocráticas/administrativas que incidem sobre o cotidiano escolar, por exemplo, o uso excessivo de plataformas virtuais por meio da plataforma Eface, entre outras proposições que retiram a autonomia da escola, reforçando os contornos de uma formação imposta de cima para baixo, que não tem feito sentido para os professores que a vivenciam.

No bojo desta pesquisa, o número restrito de trabalhos encontrados na busca por estudos correlatos, que intencionou identificar experiências concretas de resistência com relação à política de formação docente vigente, evidencia a força dominante dessa política no presente momento histórico, a exigir clareza política e constante exercício de esperança da parte daqueles que se comprometem a enfrentá-la, individual e coletivamente.

Como estratégia de enfrentamento diante de uma formação que “pouco forma”, muitas vezes os professores têm sido levados a investir seu tempo e recursos pessoais em cursos que, em sua visão, podem de fato contribuir com a melhoria de sua prática, em uma perspectiva individual de autoformação. Esse é um achado importante que ajuda a refutar a crença, muito presente no senso comum, de que os professores são desinteressados. De maneira geral, as conclusões das pesquisas indicam que os professores querem uma formação continuada de boa qualidade e reconhecem a precarização do processo de formação durante os últimos dez anos, afirmando a necessidade de buscar formação em outros espaços.

Quase em uníssono, os autores e autoras das pesquisas analisadas chamam atenção para a necessidade da ampliação da autonomia das escolas relativamente à elaboração das pautas e planejamento das ATPC, de modo que elas possam ser reinventadas como espaço de construção de conhecimento significativo para os docentes.

Apesar de a atual política de formação continuada da rede paulista ser fortemente marcada pela lógica produtivista neoliberal, foi possível constatar experiências de resistência no contexto das ATPC. No tocante às “boas experiências” vivenciadas, as pesquisas evidenciaram que existem espaços bem aproveitados nas ATPC. Nesse sentido, os estudos identificaram e/ou fomentaram momentos de reflexão crítica sobre a teoria e a prática; a presença de criatividade no desenvolvimento das atividades de formação; e a troca de informação entre docentes,

como pontos positivos dos processos de formação investigados.

A análise das pesquisas permitiu entrever que a desejada ampliação da autonomia das escolas pode ser potencializada quando a equipe gestora da instituição faz adesão a uma perspectiva contra-hegemônica de educação e apoia iniciativas que vão na contramão da política instituída.

Os achados das investigações convergem ainda para o valor do diálogo, da escuta e de propostas de formação que partem das dificuldades e necessidades concretas dos docentes, como elementos capazes de inspirar mudanças de pensamentos e práticas.

Um ponto interessante a respeito dos resultados das investigações que vale ser ressaltado é que, em pelo menos em três dos cinco trabalhos (Noronha, 2013; Santos Junior, 2014; Monteagudo, 2021), os pesquisadores puderam coordenar atividades de formação durante as ATPC, obtendo resultados positivos com relação à ampliação do diálogo, da escuta e da apropriação das ATPC como espaço especial de reflexão sobre a prática, por parte dos docentes.

Não se está defendendo aqui que as formações em serviço que acontecem na escola devam ser realizadas por agentes externos a ela, vinculados à academia. Até porque, no caso dos trabalhos em foco, os pesquisadores eram também professores ou gestores na rede paulista. No entanto, esse achado corrobora a importância do diálogo entre a escola e a universidade, na construção de práticas solidárias de construção de conhecimento, que beneficiam ambos os espaços.

Nesse sentido, é importante que os professores que trabalham nas escolas continuem atuantes também nas universidades, aprimorando este urgente diálogo. Esse fator é fundamental para a ampliação da expressão e escuta dos próprios professores, pois a escola aprende com a universidade, ao mesmo tempo em que ensina para ela, com a presença ampliada de professores-pesquisadores da Educação Básica nessa instituição.

Ainda que os resultados das pesquisas refiram-se a experiências de formação docente pontuais, no âmbito da rede estadual paulista, possibilitam afirmar que os professores desejam e estão abertos a “outra ATPC”, na qual o encontro coletivo propicie a reflexão, potencialize a autonomia docente e possibilite a ampliação das vozes dos professores, seus saberes, dúvidas e necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se a Política Pública é uma ação governamental, o acréscimo do termo ‘Educativo’ leva-nos a um direcionamento quanto a essas ações. Elas estariam, assim, ligadas, de forma geral, ao campo escolar e ao que o envolve. Daí o elo que se estabelece com os Programas de Formação de Professores” (Nunes, 2023, p. 16).

A política é uma dimensão social que possui delimitações entre seus temas e assuntos. Nesta pesquisa, nosso limite foi compreender como as políticas desenvolvidas por partidos políticos e organizações civis organizadas atuam, debatendo seus desdobramentos e responsabilidades, como proa na gestão do Estado. Assim, considera-se que essa temática social não é inerte tampouco neutra em pensamentos e ações, haja vista sua influência direta na vida em sociedade.

Esta pesquisa buscou identificar e analisar documentos elaborados no período 2009-2023 e produções acadêmicas que ajudam a traçar um panorama recente da política de formação continuada de professores proposta na Rede Estadual de Educação de São Paulo.

A opção por esse recorte temporal justificou-se, pois o ano de 2009 representa um marco importante da política de formação continuada da rede paulista, com a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (Efape). Além disso, a gestão política do estado de São Paulo no período de 2009-2023 representou a continuidade de governos de direita alinhados à perspectiva neoliberal, que vale investigar, dado seu potencial de aprofundar o desmonte da educação pública.

De maneira geral, a investigação procurou responder à questão: *Quais as principais características das políticas de formação continuada de professores nos governos paulistas, no período 2009-2023? Que avanços e retrocessos podem ser identificados, especialmente no contexto das ATPC?*

Seus objetivos gerais foram:

- Levantar e analisar o panorama das políticas de formação continuada de professores da rede estadual paulista, no período

2009-2023, tendo como foco a identificação de eventuais avanços e retrocessos.

- Identificar e analisar como as contradições presentes nas políticas de formação continuada da rede de educação paulista têm se materializado nos contextos das ATPC, desenvolvidas em escolas.

Desenvolver a problemática possibilitou aprofundar meus olhares, relacionar vivências da rotina com teorias de formação de professores e pensar em caminhos para desenvolver o trabalho. Esta pesquisa se comprometeu em denunciar aquilo que não vai bem e apresentar possibilidades de superação das contradições e desafios identificados na realidade estudada.

Dadas as características do objeto de pesquisa, quais sejam as políticas de formação docente no estado de São Paulo, a pesquisa bibliográfica mostrou-se como estratégia de investigação apropriada para o desenvolvimento deste estudo.

Com relação ao quadro teórico, as produções de Freire (1980; 1996; 1998; 2002), Saul (2015;), Candau (2014), Voltas (2019) e de Barbosa, Venco e Jacomini (2018) foram fundamentais para o desenvolvimento e aprofundamento da investigação.

A preocupação inicial desta pesquisa surge quando entro como professor na rede pública estadual de ensino e deparo-me com o fato de que os estudos da faculdade não são materializados nos discursos e decursos que ocorrem na sala de aula, bem como a formação profissional oferecida pelo ente do estado está em desarmonia com as práticas e desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar.

A experiência de estar atuando na rede pública estadual coloca-me em uma posição especial como pesquisador da referida realidade por possuir olhares múltiplos sobre determinadas dimensões educacionais, com afetos e questões técnicas se misturando, haja vista que as reclamações docentes são uníssonas e a escola não dá conta de oferecer um suporte pedagógico mais amplo. Percebo que há um forte apelo burocrático que atravessa o cotidiano do professor.

Atualmente, como participante da formação continuada de professores na rede estadual paulista, reforço a importância de valorizar os espaços formais e informais dentro da escola e fora dela, para dialogar sobre diferentes temas que incidem sobre as perspectivas da carreira profissional e os desafios da vida docente. Assim sendo, esta pesquisa tem a intenção de fortalecer e motivar novos e atuais pesquisadores a

problematizar e alcançar respostas em torno da crise da formação continuada dos professores.

Com relação aos achados da investigação, a análise dos principais dispositivos legais que regulamentaram a formação continuada de professores no estado de São Paulo, no período 2009-2023, e de seus desdobramentos no cotidiano escolar possibilitou esmiuçar os marcos regulatórios e algumas condições de trabalho docente, colocando em evidência que essas relações envolvem valores e poderes simbólicos e materiais de controle, por parte de quem lidera o estado politicamente.

Exemplo disso é que os vínculos empregatícios dos professores no estado de São Paulo, atualmente, configuram-se em pelo menos cinco categorias distintas, fato que segrega a profissão docente, instala e reforça um clima de hierarquia entre os profissionais da rede. Essa situação só aumenta a preocupação dos professores em seu ambiente de trabalho, gerando insegurança quanto ao cargo e certa falta de tempo para se organizar diante das crescentes demandas burocráticas.

O estudo revelou também que as normativas legais mais amplas sobre a formação de professores oferecidas pelo governo estadual de São Paulo caminham no sentido de garantir acesso a certo tipo de formação docente, de ênfase tecnicista, dentro de uma lógica em que o conteúdo será disponibilizado aos professores da rede, seja ele proveitoso ou não.

Essas capacitações reforçam a individualização do trabalho, atribuindo a cada trabalhador da educação, individualmente, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos alunos. Isso porque os cursos são oferecidos via plataforma digital, a partir de materiais preparados por especialistas externos à escola que não dialogam com os principais desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar, sendo inócuos na visão dos professores.

Na prática, essa proposta formativa faz com que cada professor esteja restrito a um mesmo espaço muito limitado de partilha. Conseqüentemente, o diálogo com os pares torna-se, muitas vezes, um “divã” de reclamações, pois muitos são os desafios enfrentados pelos professores, e a impossibilidade de um debate aprofundado e fundamentado sobre as práticas acaba por fazer com que os momentos coletivos sejam utilizados para a exposição de problemas urgentes do cotidiano.

Conforme defendem Freire (1996) e outros autores que compõem o quadro

teórico desta dissertação, os processos de formação docente devem partir, necessariamente, dos desafios e dilemas presentes na prática docente. Na contramão dessa perspectiva, a formação docente ofertada pela Seduc caminha no sentido de espelhar um currículo padronizado, em uma concepção na qual a formação continuada tem a função de treinar as habilidades e as competências dos professores.

No que se refere à identificação de indícios de processos de resistência à política de formação oficial do Estado de São Paulo, a análise de dissertações e teses, produzidas no período 2013-2023, permitiu verificar a força da política hegemônica, que, por meio do intenso controle do trabalho e da formação docente, tem dificultado ações de formação críticas e significativas, embora não seja capaz de sufocá-las em sua totalidade.

Diante de propostas formativas oficiais esvaziadas de sentido, os professores têm sido compelidos a investirem em sua autoformação, em uma busca individual por respostas aos desafios que enfrentam no cotidiano profissional. Esse é um achado importante que aponta tanto para a existência do desejo por uma formação continuada de boa qualidade quanto para o reconhecimento da precariedade da atual política de formação de professores da rede paulista, marcada pela falta de objetividade e uso excessivo de plataformas digitais.

Na contradição, os resultados apontam que os professores reconhecem que, por vezes, nas ATPC, encontram refúgio para seus momentos de dúvidas e percalços. As ATPC também são oportunidades para desenvolver novas atividades e compartilhar vivências relacionadas à sala de aula.

Sendo assim, no contexto dos trabalhos analisados, foi possível identificar experiências nas quais as ATPC se converteram em espaços de resistência. Nesse sentido, os estudos revelaram e/ou fomentaram momentos de reflexão crítica sobre a teoria e a prática, a presença de criatividade no desenvolvimento das atividades de formação e a troca de informação entre docentes, como pontos positivos dos processos de formação investigados.

Os achados das investigações convergem ainda para a afirmação do valor do diálogo, da escuta e de propostas de formação que partem das dificuldades e necessidades concretas dos docentes, como elementos capazes de inspirar mudanças de pensamentos e práticas. Além disso, permitem entrever que o respaldo de uma equipe gestora alinhada a uma perspectiva contra-hegemônica de educação

potencializa o desenvolvimento de propostas de formação docente que caminham nessa direção.

Por fim, um resultado interessante da investigação, que vale ser ressaltado, é a importância do diálogo entre a escola e a universidade, na construção de práticas de formação docente e pesquisa, caracterizadas pela construção solidária de conhecimento.

Considero que a formação continuada dos professores é uma tarefa diária de quem encara a educação brasileira com seus defeitos e virtudes comuns, seja na perspectiva individual, como *persona*, seja no âmbito profissional.

Este ato político é de quem se propõe a materializar o que se teoriza nos corredores da universidade; o que leio é o que me esforço em buscar criatividade para oferecer bons momentos aos discentes, organizar certos desenvolvimentos nos estudos. Acredito, assim como Freire, em uma escola pública com qualidade social, dentro da perspectiva crítico-libertadora.

Não é de admirar que nos últimos tempos, de avanço neoliberal, não apenas o professor, mas também as instituições educacionais, passem por uma sensação de desorientação que faz parte da confusão que envolve o futuro da escola e da categoria profissional.

Na rede paulista, a atual prescrição do currículo e da formação docente fundamenta-se na ideia de que o professor não é suficientemente competente, daí que não possa ser sujeito de sua prática. Diante do mau desempenho dos estudantes em testes padronizados, “mede-se” o valor do professor, que passa a ser culpabilizado pelos baixos resultados e índices.

Esse cenário tem servido para fortalecer o discurso de que a escola pública é ruim, sem que se faça uma análise profunda das causas da suposta “má qualidade”, o que dá margem a iniciativas de privatização. Por outro lado, em tempos de fortalecimento do neoconservadorismo, propostas de implantação de escolas cívico-militares têm ganhado destaque como solução “mágica” para os problemas da educação, especialmente no estado de São Paulo.

Ao culpabilizar professores que, supostamente, não ensinam com eficiência, a solução do governo passa a ser substituí-los por policiais militares, capazes de treinar e disciplinar os estudantes e resolver problemas de violência na escola.

Pode-se dizer que a privatização e as escolas cívico-militares fazem parte de um projeto mais amplo de desmonte da escola pública. As políticas educativas da rede

paulista, entre as quais se destacam a de formação continuada, na atualidade, concorrem para precarizar a escola e o trabalho docente e contribuem para intensificar a crise da educação no estado que, não por acaso, culmina nesse programa.

A ideia de propor a crítica à formação e desenvolver amplitude da discussão aumentou minha experiência literária em ler e selecionar os principais referenciais bibliográficos, que permitiam avançar na compreensão do objeto de pesquisa. Esse rastreamento foi crucial para pensar a organização dos dados, a partir de categorias que possibilitam compreender eventuais avanços, retrocessos, tensões e contradições da política de formação docente.

O exercício de me apropriar desses estudos e relacioná-los às mudanças governamentais recentes foi um grande desafio e possibilitou refletir criticamente sobre a formação de professores posta em prática no estado de São Paulo.

Esse processo deu-se ao mesmo tempo que eu incorporava as funções de um agente transformador da sociedade, como o professor, abrindo-se curiosamente às várias obras e correntes, centrado em depurar os problemas correspondentes ao trabalho de pesquisa.

Tem-se a expectativa de que os achados da pesquisa possam oferecer contribuições ao campo da formação docente, aos processos de ensino-aprendizagem e à melhoria dos espaços de convivência entre professores e alunos. Aposta-se, aqui, com Paulo Freire, que é difícil mudar, mas que a mudança é possível e necessária. Os desafios enfrentados no cenário brasileiro são, na verdade, combustível para a esperança que move milhões de professores.

A materialidade desta pesquisa é a força motriz da denúncia e do anúncio das políticas de formação continuada de professores. Essa contribuição acadêmica perpassa por muitos temas tangenciais que constroem uma política educacional. Os autores lidos e analisados são provas concretas da importância da crítica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 39-44, 2015. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.03/4570>. Acesso em: 3 set. 2024.

ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento final do XVII Encontro Nacional da ANFOPE**. Brasília, 2014.

ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Formação contínua de professores**: boletim 13. Brasília: MEC; TV Escola, 2005.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thaís; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio-ago. 2010.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Outras mídias e linguagens na escola. *In*: CARVALHO, Maria Angelica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (org.) **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: MEC, 2006. p. 172-180.

BARBOSA, Andreza; VENCO, Selma; JACOMINI, Márcia Aparecida (org.). **Relações e condições de trabalho dos profissionais da educação na rede estadual paulista, 1995-2018**. São Paulo: Alameda, 2022.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Gestão democrática e nova qualidade de ensino**: o Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992). 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BRASIL. **Lei n.º 86, de 3 de janeiro de 1974**. 1974a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6019.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974**. Dispõe sobre o Trabalho Temporário nas Empresas Urbanas, e dá outras providências. 1974b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6019compilado.htm#:~:text=LEI%20No%206.019%2C%20DE%203%20DE%20JANEIRO%20DE%201974.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Trabalho%20Tempor%C3%A1rio,Urbanas%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20Provid%C3%AAs%20de%201974%20e%20Art.%201%2C%20BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrangente,civil%20e%20nas%20manifestas%20e%20culturais. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%2C%20BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrangente,civil%20e%20nas%20manifestas%20e%20culturais. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução n.º CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2007**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 2016. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf. Acesso em: 8 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**: 3.ª versão do parecer (atualizada em 18/09/19). 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 26 jul. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria. **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 51-68.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [on-line]**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016.

CHAMMA, Liv. **A variação linguística nos livros didáticos de português (5.ª a 8.ª séries)**. 2007. 228 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRA, Wallace. Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil. **Revista Multidisciplinar do Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UEJR)**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 46-59, jun. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/8846>. Acesso em: 5 set. 2024.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>. Acesso em: 15 maio 2024.
- GALEFFI, Dante Augusto. **O rigo nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI, Bernardete Angelina. A análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379, out./dez. 2010.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Paradigma**, Maracay, v. 42, n. e2, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1044>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIOVEDI, Valter Martins. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. 2012. 284 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9686/1/Valter%20Martins%20Giovedi.pdf>. Acesso em: 2 set. 2024.
- HAN, Byung-Chul H. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. ampl. Petrópolis: Vozes, 2017.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2021.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATSUDA, Adelina Braga. **A formação contínua docente na rede pública estadual paulista**: as relações entre o professor coordenador do Núcleo Pedagógico, o professor coordenador e o professor. 2018. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

MONTEAGUDO, Bárbara Cibelli da Silva. **Ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações**: recomendações oficiais, vozes das professoras e formação docente como espaço e tempo dialógicos. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

NORONHA, Alessandra Mara dos Santos. **Enfoque dialógico e análise da linguagem na ATPC**: formação continuada do professor na escola: enfoque dialógico e análise da linguagem na ATPC: formação continuada do professor na escola. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 20 set. 2023.

NUNES, Zanette Valdilene. **Formação de professores**: unidade teoria e prática teoria e prática no programa de residência pedagógica (PRP/CAPES): 2023. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2023.

RIBEIRO, Jorge Luis Sansigolo. **Aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC)**: uma contribuição para a formação continuada de professores da rede estadual de ensino de São Paulo. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021.

SANTOS JUNIOR, João Batista **Grupos colaborativos de professores de Química: como uma possibilidade de articular a Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) com o desenvolvimento profissional**. 2014. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Plano Plurianual 2016-2019**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/compilacao-lei-16082-28.12.2015.pdf>. Acesso em: 3 set. 2024

SÃO PAULO (Estado). **Plano Plurianual 2020-2023**. Disponível em: <http://planejamento.sp.gov.br/static/arquivos/ppa/PPA-2020-2023-Vol-I.pdf>. Acesso em: 3 set. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo**: sobre nós. São Paulo:

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/sobre-nos/>. Acesso em: 30 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n.º 54.297, de 2009**. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, 5 maio 2009a.

Disponível em:

<https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.legislacao.sp.gov.br%2Flegislacao%2Fdg280202.nsf%2F5aeda0f13cd3be5f83256c1e00423b1d%2Fcf3a79b09338add032575ae00463846%2F%24FILE%2F54.297.doc&wdOrigin=BROWSELINK>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar n.º 1.093, de 2009**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas. São Paulo, 2009b.

Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Lei n.º 55.650, de 8 de julho de 2010**.

Institui, no âmbito da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, da Secretaria da Educação, o Programa Rede São Paulo de Formação Docente – REDEFOR e dá providências correlatas. São Paulo, 2010a.

Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/159281> Acesso em: 30 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n.º 56.460, de 30 de novembro de 2010**. Aprova o Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAPE, criada pelo Decreto n.º 54.297, de 2009, e organizada pelo Decreto n.º 55.717, de 2009, e dá providências correlatas. São Paulo, 2010b. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2010/decreto-56460-30.11.2010.html>. Acesso em: 30 jul. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n.º 57.141, de 2011**. Reorganiza a Secretaria da Educação e Dá Providências Correlatas. São Paulo, 2011. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria de Educação do Estado de São Paulo:**

Conheça as diretrizes do programa REDEFOR: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/conheca-as-diretrizes-do-programa-redefor/> Acesso em: 30 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei n.º 16.279, de 8 de julho de 2016**. Plano Estadual de Educação – PEE, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n.º 64.187, de 2019**. São Paulo, 2019a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto-64187-17.04.2019.html>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo. **Relatório 2019**. 2019b. Disponível em: http://escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/Relat%C3%B3rios%20Anuais/Relatorio_2019.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar n.º 1.374, de 30 de março de 2022**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em: 27 jul. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Plano Estratégico 2019-2022: educação para o século XXI**. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022_final-5-min.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire**. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAUL, Alexandre; VOLTAS, Fernanda Quatorze. Paulo Freire e Antonio Gramsci: aportes para pensar a formação de professores como contexto de construção de práxis docentes contra-hegemônicas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 134-151, maio./ago. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8961>. Acesso em: 20 maio 2024.

SHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lucia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 241-256, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/RIESup/article/view/7596/6448>. Acesso em: 10 maio 2024.

SILVA, Wellynton Rodrigues da. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo**. 2019. 216 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Gênese, dimensões, princípios e práticas**. São Paulo: Papirus, 2008.

VOLTAS, Fernanda Quatorze. **Formação permanente freireana: análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba- Jaraguá (SP)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.