



UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO, UMA NOVA PRESENÇA

» ENTREVISTA

Bernardete Gatti
Conselho Estadual de Educação
de São Paulo (CEE)

» RELATO DE PRÁTICA

Sidnei Fenólio
Professor de matemática e física
nas redes públicas estadual e
municipal de ensino em São Paulo

» ARTIGOS

Silene Kuin e Valéria de Souza
Reflexões a partir da Formação Continuada de
Educadores da Rede Pública Estadual com Apoio das
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

CARTA AO LEITOR

Em nome dos profissionais da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” - EFAP, tenho imenso prazer em apresentar a “EFAP em Revista”, mais uma das formas de interlocução entre aqueles que pensam, trabalham e têm apreço pela educação pública, a formação continuada de profissionais e processos de ensino e aprendizagem, onde quer que eles aconteçam também.

Embora já exista há nove anos, quero resgatar algumas informações para que você, leitor, conheça um pouco do contexto de onde emerge a presente publicação. A EFAP foi fundada em 2009, para trabalhar com a formação continuada dos profissionais que atuam na rede pública do estado de São Paulo. Dessa rede participam por volta de 200 mil professores, 44 mil servidores e cerca de 3,6 milhões de alunos.

Para atender a esse universo tão diversificado em demandas, a EFAP conta com uma rede tecnológica que alia recursos de vídeo e webconferência e possibilita a comunicação e a formação dos profissionais de toda a Secretaria da Educação.

Ações formativas, os cursos em especial, contam também com o Ambiente Virtual de Aprendizagem, que favorece a formação online dos profissionais. Somente em 2017, aproximadamente 100.500 inscrições foram realizadas em ações formativas diversas promovidas pela EFAP e seus parceiros.

Essas ações passaram a contar também com o Centro de Referência em Educação Mario Covas - CRE, departamento da EFAP, responsável por organizar e disseminar as informações educacionais. Conta com um enorme e selecionado acervo, que pode ser consultado física ou virtualmente (pelo site), atendendo professores e gestores do estado todo, sem os limites de tempo e espaço.

A “EFAP em Revista” surge com o desejo não só de contribuir para a formação dos profissionais que atuam em educação, instituir mais um espaço de troca, por meio do qual os profissionais e pensadores da educação possam compartilhar suas ideias e experiências, mas também, e por extensão, favorecer o movimento de aprendizagem dos alunos e da comunidade escolar como um todo. A revista foi concebida como espaço para sistematização de reflexões a partir da prática da sala de aula e a respeito dela, um local de comunicação daqueles que buscam apresentar suas concepções, seus esforços, suas inquietações e perspectivas. Um espaço reservado para você.

O aspecto da formação continuada tem lugar de excelência na revista, porque é a forma com que a EFAP contribui para que os profissionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo possam se manter em constante aperfeiçoamento e em sintonia com uma realidade contemporânea que se transforma em ritmo acelerado e constante. Para além da formação continuada, a “EFAP em Revista” também abrirá espaço para temas que contemplem a Educação de forma mais ampla, com intuito de proporcionar uma visão mais extensa do contexto em que essa formação continuada se instala.

Nossa publicação será composta por artigos, entrevistas, resenhas, experiências práticas de formação e de sala de aula, traduções e debates, sempre contando com a participação de especialistas, convidados e profissionais da própria Rede Pública de Ensino. Para isso, acredita que deve ser sobretudo um espaço que favoreça o diálogo entre aqueles que pensam e fazem educação. A forma online foi a escolhida, por ser o meio mais adequado, já que alia a extensão indefinida da abrangência do espaço virtual à possibilidade de comunicação rápida entre produtores de conteúdos e leitores.

Cada matéria publicada na “EFAP em Revista” comportará questionamentos, comentários e reflexões dos seus leitores, encaminhados por meio eletrônico: submissao.efap@educacao.sp.gov.br. Retornos com potencial interesse coletivo poderão ser publicados no número seguinte da revista ou encaminhados aos autores das matérias para uma devolutiva direta ao leitor.

Antes de apresentar os conteúdos da publicação considero pertinente que você, leitor, faça uma incursão rápida pela instituição, lendo o texto “EFAP em Revista: Um Olhar para a Formação, Uma Nova Presença”. De forma muito sucinta, você saberá da composição da estrutura dessa Escola de Formação e como está a serviço dos profissionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Para iniciar seus trabalhos, a “EFAP em Revista” entrevistou a educadora e pesquisadora Bernardete Gatti, que mistura sua trajetória pessoal e profissional àquela percorrida pelo movimento de formação de educadores no Brasil. Ela faz resgates interessantes do movimento de formação inicial e continuada nas últimas décadas e se posiciona a respeito do panorama atual nesse contexto, incluindo reflexões acerca da educação a distância.

Apesar das inúmeras demandas por formação acertadamente apontadas na entrevista da Profa. Bernardete

Gatti, o relato de experiência que “EFAP em Revista” apresenta neste número, elaborado pelo Prof. Sidnei Fenólio, mostra as iniciativas bem-sucedidas existentes na Rede Pública e que podem inspirar outros educadores que comungam das mesmas condições para o desenvolvimento de seu trabalho. Com precisão, o Prof. Sidnei reconhece a importância do grupo gestor de sua unidade de ensino como elemento que favorece os resultados positivos que alcançou.

Faço aqui um parêntese para reforçar que esse espaço, Relato de Prática, está disponível e espera receber as contribuições dos formadores que atuam nas Diretorias de Ensino e nas Escolas, pois são eles, Supervisores, Professores Coordenadores de Núcleos Pedagógicos e Professores Coordenadores das Escolas, que fazem o acompanhamento e contextualizam muitas das políticas públicas implementadas pela Secretaria da Educação, além de formularem e acolherem iniciativas cunhadas na prática e diante da realidade das escolas. A proposta desse espaço vai para além da divulgação de práticas exitosas, desejando favorecer a interlocução para discutir movimentos e situações que carecem de revisão e correção de rumos, o que se deseja seja alcançado com a contribuição daqueles que vivenciaram experiências semelhantes ou que tenham contribuições a apresentar.

Nesta edição da “EFAP em Revista”, optou-se por apresentar logo no início algumas dimensões mais importantes do trabalho realizado na instituição.

Nesse sentido, o artigo “A pesquisa na EFAP: Um prólogo para o futuro”, do Prof. Adriano Marangoni, Diretor do Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa – GCTEC da EFAP, resgata o início do processo de construção dos procedimentos para atender aos pesquisadores externos, que encontraram nas ações formativas e dados gerados na EFAP uma fonte para o desenvolvimento



de suas pesquisas. A leitura desse artigo não relembra somente esse trajeto institucional para atender aos pesquisadores, mas explicita a seriedade, o cuidado e a importância com que a pesquisa é vista pela instituição. Para concluir, o autor expressa um convite que pode ser entendido como estímulo tanto à pesquisa, como também para a participação na socialização dos resultados, que tem na “EFAP em Revista”, a partir de agora, mais uma possibilidade de expressão.

A seguir, no artigo, “Reflexões a partir da Formação Continuada de Educadores da Rede Pública Estadual com Apoio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação”, as professoras e profissionais atuantes na EFAP e na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Silene Kuin e Valéria de Souza, descrevem processos e encaminham reflexões presentes no trabalho realizado pela EFAP para conceber ações formativas, resultado de demandas apontadas por essa mesma Rede, assim como realizar a entrega dessas ações nas modalidades presencial, semipresencial e a distância. Apresentam as plataformas tecnológica e humana que são utilizadas para atingir os objetivos de formação, mas que também atendem quase toda necessidade de comunicação existente entre os órgãos centrais e os gestores, professores e profissionais que estão nas escolas.

Apresentar como esse imenso trabalho de formação e comunicação acontece permite ao leitor entender como a Rede Pública Estadual busca alternativas para integrar o modelo de formação via multiplicadores, cuja verticalidade é uma boa forma de representação, para outro, buscando caminhos mais próximos da horizontalidade, em sistema de rede, na qual cada profissional em formação pode ter acesso direto aos especialistas formadores e às atividades e materiais utilizados.

A formação continuada é uma necessidade também e, arrisco dizer, principalmente, para aqueles que lidam com a formação dos outros. É nessa direção que Alfred Michaelis, pesquisador do Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa, caminha com o texto “Deveria ter razão aquele que aprende”. Ele sistematiza ideias importantes originadas a partir de textos que apoiaram os estudos dos profissionais da casa que se colocam também em processo de pesquisa, formação e reflexão. Os encontros sistemáticos denominados Seminários de Pesquisa representam o esforço realizado pelas equipes da EFAP em busca de autoformação.

Foi dedicado também um espaço especial para o texto “O programa ‘Memória Escolar, Educação e Patrimônio’ e o início de uma política pública de preservação” produzido pela autora Profa. Maria Cristina Noguerol

Catalan, da equipe do Centro de Memória e Acervo Histórico do CRE-Mario Covas. Ela revela como se realizam a organização e o direcionamento oferecido pelas equipes do CRE-Mario Covas na condução do programa, promovendo a conscientização do patrimônio escolar, a divulgação do acervo histórico e a integração com outras ações da Secretaria da Educação, como a atuação do grêmio estudantil e os programas Sala de Leitura e Escola da Família. Nesse artigo, o objetivo é mostrar como a EFAP, por meio do trabalho desenvolvido pelo CRE-Mario Covas, complementa o atendimento à Rede Pública Estadual, indo além da organização e socialização de acervos, para alcançar ações de protagonismo de educadores e educandos, o que também faz parte da formação desses profissionais para o exercício pleno de suas funções, em seu lócus de trabalho.

Espero que essa primeira edição encontre boa acolhida e encoraje a sua participação e de todos aqueles que estiverem voltados para o diálogo a respeito da Educação e da Formação Continuada. Como tudo o que a EFAP faz, a presente publicação só terá sentido se estiver a serviço dos anseios e necessidades daqueles que estão diretamente envolvidos ou cúmplices do desejo de uma escola pública de qualidade e que estejam dispostos a contribuir.

Participe! Esse também é seu espaço!

Cristina de Cassia Mabelini da Silva
Coordenadora da EFAP

cristina.mabelini@educacao.sp.gov.br



Minicurrículo

Cristina de Cassia Mabelini da Silva: *Mestre em Educação na área de Políticas Públicas, especialista em Gestão e Administração Escolar. Graduada em Pedagogia com habilitação plena em História e Ciências Sociais. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Pública. Atualmente atua como Coordenadora da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” - EFAP.*



Expediente

EDIÇÃO

Adriano Marangoni
Silene Kuin

CONSELHO EDITORIAL

Alfred Michaelis
Bruno Andreotti
Edson Alves dos Santos
Elisete Ragusa de Lima
Lina de Almeida Gattai
Lucas Ferreira Pereira da Silva
Luiz Carlos Paloschi
Maíra Elias Manzano
Melissa Resende Batistela
Maria das Graças Leitão
Rosângela de Lima Francisco

DIAGRAMAÇÃO E REVISÃO

Fundação Vanzolini

COORDENAÇÃO EFAP

Cristina de Cassia Mabelini da Silva

REALIZAÇÃO

Escola de Formação e
Aperfeiçoamento dos Professores
do Estado de São Paulo
“Paulo Renato Costa Souza”
Rua João Ramalho, 1546,
Perdizes, São Paulo/SP,
CEP: 05008-002
Secretaria da Educação do
Estado de São Paulo (SEESP)



A EFAP foi fundada em 2009, a fim de realizar a formação continuada dos profissionais que atuam na rede pública do estado de São Paulo.

Essa rede é composta por 91 Diretorias de Ensino, 5.151 escolas regulares, cerca de 200 mil professores, 44 mil servidores e 3,6 milhões de alunos.

Para atender a esse universo tão diversificado em demandas, a EFAP conta com uma rede tecnológica com 91 postos avançados, conectados pela Rede do Saber, uma estrutura que alia recursos de vídeo e webconferência e possibilita a comunicação e a formação dos profissionais de toda a Secretaria da Educação.

Ações formativas contam também com o Ambiente Virtual de Aprendizagem, que viabiliza a formação online. Somente em 2016, aconteceram aproximadamente 126.784 atendimentos em cursos promovidos pela EFAP e parceiros.

A “EFAP em Revista” surge como uma forma de socializar as experiências e as reflexões dessa gigantesca rede e suas iniciativas.

Normas para Submissão

EM BREVE!

Em caso de dúvidas, escreva para submissao.efap@educacao.sp.gov.br

Política de Publicação

O conteúdo de um artigo publicado é disponibilizado à comunidade de forma livre, não havendo, portanto, direitos exclusivos do autor - como patente. Há garantia aos autores do reconhecimento da autoria, mas a propriedade do conhecimento em si torna-se de domínio público. Isso é importante para favorecer o fomento e a socialização da produção científica, na busca de impactar e favorecer a transformação da sociedade.

Endereço para envio de textos: submissao.efap@educacao.sp.gov.br.

Para esse mesmo endereço o leitor poderá enviar seus comentários ou questionamentos a respeito das matérias lidas na revista e receber retorno ou mesmo ter sua participação publicada em espaço aberto para esse fim, no número seguinte da “EFAP em Revista”.

**Submissão de Artigos, Relatos de Prática
e envio de comentários, perguntas e sugestões:**

submissao.efap@educacao.sp.gov.br



Especial 10

“EFAP EM REVISTA” UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO,
UMA NOVA PRESENÇA



Entrevista 14

BERNARDETE GATTI



Relato de Prática 28

MÃO NA MASSA • SIDNEI FENÓLIO



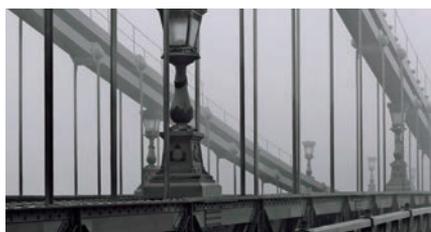
Artigo 34

A PESQUISA NA EFAP: UM PRÓLOGO PARA O FUTURO
• ADRIANO MARANGONI



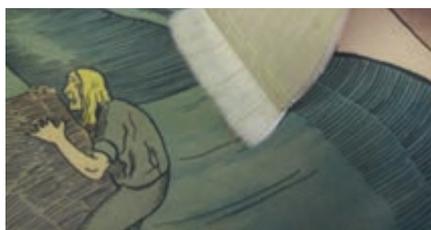
Artigo 40

REFLEXÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
EDUCADORES... • SILENE KUIN E VALÉRIA DE SOUZA



Artigo 52

DEVERIA TER RAZÃO AQUELE QUE APRENDE
• ALFRED MICHAELIS



Artigo 58

O PROGRAMA “MEMÓRIA ESCOLAR, EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO” E
O INÍCIO DE UMA POLÍTICA... • MARIA CRISTINA NOGUEROL CATALAN

“EFAP EM REVISTA” UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO, UMA NOVA PRESENÇA

A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” iniciou suas atividades em 2009, com a missão de realizar a formação continuada dos profissionais que atuam na rede pública do estado de São Paulo. Embora em seu nome contemple a categoria dos professores, a EFAP atende todos os funcionários que atuam diretamente nas escolas e nos órgãos centrais da Secretaria da Educação.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pelo número de atendimentos que realiza e de profissionais que emprega, tem desafios igualmente gigantescos no que se refere à formação continuada de seus quadros de colaboradores. Para atender esse universo tão diversificado em demandas formativas ela criou a EFAP, que conta com uma sede na capital

do estado de São Paulo, mas principalmente com uma plataforma tecnológica em 91 postos avançados, conectados em rede. Entretanto, sua conexão mais poderosa é aquela estabelecida entre os profissionais dos órgãos centrais e também daqueles que estão nesses postos avançados, sem falar dos outros que se encontram nas escolas espalhadas pelo estado.

A EFAP possui uma estrutura tecnológica que alia recursos de vídeo e webconferência, a fim de viabilizar a comunicação e a formação dos profissionais de toda a Secretaria da Educação, principalmente na modalidade Educação a Distância.

Em seu dia a dia, e diante das entregas que precisa realizar, a EFAP pode ser visualizada por uma dimensão técnico-administrativa e outra pedagógica.



INOVAÇÃO

Qualificar cerca de 300 mil profissionais da educação

Realizar cursos de formação continuada e em serviço

Garantir a preservação da **memória** da educação



OPERAÇÃO

Disponibilizar **infraestrutura e tecnologias** de ensino

Desenvolver processos de **certificação**

Manter e disponibilizar acervo em educação



FUNÇÃO

Realizar pesquisa na área de formação e educação a distância

Realizar **intercâmbio** e **cooperação técnica**

Identificar e divulgar **boas práticas**

Utilizando uma infraestrutura tecnológica composta por ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas de colaboração online e uma rede de vídeo e webconferências, a EFAP implementa e estrutura cursos com o foco no aperfeiçoamento e no desenvolvimento profissional dos servidores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Estrutura EFAP

Dimensão Técnico-Administrativa

ATEFAP

A Assistência Técnica é o órgão responsável por subsidiar a coordenação da EFAP em suas decisões, apoiar as unidades vinculadas, realizando análises, propondo medidas administrativas e técnicas, além de mediar ações apoiadas na legislação vigente, para que a instituição se relacione com outras instâncias da Secretaria da Educação, via documentos técnicos, expedientes e processos, atuando ainda no planejamento e orçamento da unidade, a fim de propiciar os bons resultados do modelo de gestão administrativa.

NAEFAP

O Núcleo de Apoio Administrativo faz o registro de papéis e processos que tramitam pela EFAP, assim como provisiona, requisita, guarda e distribui materiais necessários ao desenvolvimento das rotinas da instituição, além de manter o registro do material permanente. Os recursos humanos também recebem sua atenção, na realização de atividades que envolvem os cuidados com a vida funcional dos profissionais da casa.

DELOG

O Departamento de Apoio Logístico administra os serviços de apoio e de infraestrutura necessários ao sucesso da execução dos cursos e dos eventos realizados na EFAP, que exigem atenção e planejamento antes, durante e após cada realização. Dedicar-se a zelar pelos equipamentos, dar apoio aos cursistas e visitantes, controle das listas de presença e distribuição de material didático.

Além dos eventos, o DELOG é responsável pela zeladoria, registro do patrimônio, aquisição de material, publicação de todos os atos e decisões administrativos da EFAP, emissão de declarações e certificados e preservação da memória dos programas realizados.

Dimensão Técnico-Pedagógica

DEPEC

O Departamento de Programas de Formação e Educação Continuada (DEPEC) tem como objetivo primário a formação, o aperfeiçoamento e a educação continuada de todos os profissionais da Secretaria da Educação. É composto por quatro centros.

O Centro de Formação e Desenvolvimento de Professores da Educação Básica (CEFOP) tem como objetivo a formação continuada dos profissionais do magistério, composto majoritariamente por professores, cujo foco é a prática docente e o objetivo último, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O Centro de Formação e Desenvolvimento Profissional de Gestores da Educação Básica (CEFOG) tem como objetivo a formação continuada dos servidores que se encontram em cargo de gestão, além dos servidores que atuam nas escolas e demais órgãos da Secretaria, com exceção dos profissionais já atendidos pelo CEFOP.

As ações de formação são sempre realizadas em conjunto com outras coordenadorias e parceiros, de modo que estejam alinhadas às expectativas e necessidades da rede pública estadual paulista e articuladas às atividades práticas dos profissionais que a compõem.

Todas as ações formativas são avaliadas pelo Centro de Avaliação (CENAV), que define metodologias e indicadores de mensuração da efetividade dessas ações, que embasam a proposição de melhorias das futuras propostas de formação desenvolvidas pela EFAP.

Desenvolvidas as ações formativas, os aprovados recebem a certificação que viabiliza a evolução funcional dentro da carreira, processo que é conduzido pelo Centro de Certificação (CECER).

CRE

O Centro de Referência em Educação Mario Covas é responsável pela captação, sistematização e divulgação de documentos e informações de apoio à área educacional, em todas as instâncias da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Também está estruturado em centros. O Centro de Biblioteca e Documentação possui um acervo informatizado com mais de 55 mil documentos disponíveis para consulta e empréstimo. Oferece atendimento presencial e online aos candidatos inscritos nos Concursos Públicos da SEESP e faz a gestão do Programa Sala de Leitura das Escolas da Rede Estadual, coordenando o trabalho de organização física dos acervos, informatização e serviços oferecidos nesse ambiente.

Já o Centro de Memória e Acervo Histórico desenvolve pesquisas na área de História da Educação que contribuem nas ações de preservação e divulgação da Memória Escolar Paulista. Tem sob sua guarda o valioso Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos, até 1977, com aproximadamente 44 mil itens disponibilizados para pesquisa.

Faz parte também das atribuições do CRE a gestão dos Programas, Prêmios e Concursos Educacionais voltados para alunos e educadores da rede pública estadual, para atender demandas do Governo do Estado, da Secretaria da Educação e de Parceiros. Nesse âmbito, propõe ações, realiza orientações técnicas presenciais e a distância, elabora material de apoio específico para escolas e Diretorias de Ensino.

GCTEC

Cabe ao Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa viabilizar acordos de cooperação técnica com entidades diversas, além de realizar a gestão de parcerias com universidades, a fim de desenvolver projetos de interesse dos profissionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

No âmbito da pesquisa, cabe ao grupo realizar, conduzir ou viabilizar estudos de pesquisadores internos e externos voltados para o desenvolvimento profissional de educadores, assim como manter atualizadas as informações do estado d'arte relacionado à formação profissional em contextos nacionais e internacionais. A investigação a respeito das melhores práticas que possam inspirar o trabalho na Secretaria da Educação também está presente nas incumbências do grupo.

A divulgação dos estudos, eventos, pesquisas e sistematizações de ações na área de formação é realizada pelo grupo, do qual a presente revista faz parte, além da veiculação dos informativos internos que, juntamente com seminários de pesquisa, buscam promover a formação das equipes que trabalham na EFAP.

DETED

O Departamento de Recursos Didáticos e Tecnológicos de Educação a Distância é responsável pelo planejamento e coordenação de estudos, pesquisas, criação e produção de programas de educação a distância, além da gestão da infraestrutura de equipamentos e demais recursos tecnológicos necessários.

O Centro de Criação e Produção realiza a formatação, produção, revisão, adequação web e gestão dos conteúdos e materiais para os programas educacionais de formação continuada da Secretaria da Educação. Para isso, utiliza diferentes mídias e tecnologias de educação a distância.

Cabe ao Centro de Infraestrutura e Tecnologia Aplicada a adequação permanente das plataformas de educação a distância e bases tecnológicas utilizadas, incluindo a gestão da Rede do Saber, que abarca um conjunto de recursos humanos e tecnológicos para atender às necessidades da rede pública estadual, nas ações de comunicação e formação realizadas via vídeo e webconferências, publicação de sites e materiais de apoio, realização e gerenciamento de inscrições e atendimento aos cursistas.

A “EFAP em Revista” se apresenta como mais uma possibilidade de divulgação e socialização das ações formativas e das reflexões daqueles que estão envolvidos nas questões fundamentais e emergentes do contexto educacional contemporâneo e convida você, leitor, a usufruir desse espaço encaminhando suas participações, sugestões e ideias.

Histórico do número de inscritos nas ações de formação da EFAP dos três quadros (QAE/QSE/QM)

Ano	Totais por público-alvo							Total geral (soma de todas as categorias)
	QM				Total de inscritos em ações voltadas exclusivamente a QSE	Total de inscritos em ações voltadas exclusivamente a QAE	Total de inscritos em ações voltadas a profissionais de mais de um quadro e/ou a público diverso (QM e QAE/QSE; QAE e QSE)	
	Total de inscritos em ações voltadas exclusivamente a Gestores (DE e UE: dirigente, supervisor, PCNP, diretor e vice-diretor de escola e PC)	Total de inscritos em ações voltadas exclusivamente a PEB	Total de inscritos em ações voltadas exclusivamente a vários cargos e funções do QM	Total de inscritos em ações voltadas exclusivamente a QM (soma de gestores, PEB e ações a vários cargos)				
2010	6.718	12.943	34.950	54.611	-	5.172	-	59.783
2011	1.545	22.847	60.151	84.543	-	24.271	-	108.814
2012	3.862	21.552	54.039	79.453	2.671	11.621	40.261	134.006
2013	21.160	66.968	23.566	111.694	923	34.282	112.295	259.194
2014	10.107	13.066	85.321	108.494	92	-	97.683	206.269
2015	1.803	39.948	26.478	68.229	-	-	18.855	87.084
2016	2.886	56.379	42.339	101.604	50	-	25.130	126.784
Total	48.081	233.703	326.844	608.628	3.736	75.346	294.224	981.934



BERNARDETE GATTI

Estudando sua trajetória profissional, é possível reconhecer um percurso de décadas de dedicação aos estudos e pesquisas a respeito de formação de educadores.



EFAP EM REVISTA: Professora Bernardete, estudando sua trajetória profissional, é possível reconhecer um percurso de décadas de dedicação aos estudos e pesquisas a respeito de formação de educadores. Seria possível citar alguns marcos que lhe parecem mais importantes e que possam caracterizar essa busca por melhoria na formação inicial dos educadores?

Bernardete Gatti: O primeiro marco importante foi no início dos anos 1970, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Lá havia um setor que trabalhava com a formação de professores e coordenadores pedagógicos que, antes de assumirem seus cargos, passavam por três meses de formação e eu fui convidada para fazer o acompanhamento avaliativo dessa formação. Eu estava chegando da França e fiquei muito impressionada com o trabalho que se fazia na Secretaria Municipal nessas formações com professores e coordenadores. Era uma formação muito motivadora, ao mesmo tempo em que se conseguia uma profundidade bem grande de trabalho. Foi lá que me chamou a atenção a necessidade real de se ter que pensar que o professor precisava, antes de começar o seu trabalho, ser inserido no contexto onde iria atuar, entender questões da rede e suas escolas e de ser inserido em algumas questões que eram basilares para o seu trabalho, fosse ele atuar como coordenador pedagógico ou como professor. Discutir a aprendizagem de professores foi o foco que eu e minha equipe adotamos para o estudo que realizamos com aqueles futuros educadores.

EFAP EM REVISTA: Neste caso específico, quem eram esses profissionais?

Bernardete Gatti: Eram professores alfabetizadores. Foi um momento muito rico para mim, porque despertei para a questão da formação docente, inclusive me perguntava: será que os cursos estavam formando bem esses professores? Porque as dúvidas que apareciam, no meu entender, já deveriam ter sido discutidas na formação inicial deles, mas estavam sendo retomadas naquele momento. Claro que, desta vez, diante das preocupações concretas do enfrentamento de sala de aula. Os especialistas que trabalhavam nessa formação realmente eram muito bons, porque haviam sido alfabetizadores e estudado essa área de conhecimentos, tinham feito especializações, então eles trocavam subsídios com os novatos, que assumiriam os seus cargos. A partir daí comecei a trabalhar com a formação de professores, muito mais no sentido da formação continuada, embora já me desafiassem algumas questões da formação inicial.

Fui despertada também para outra questão, que vai ser um outro marco, mais para os anos 1980, quando estive em contato com a professora Elza Nadai, que era da área de história, na USP, atuando na Faculdade de Educação com a licenciatura. Ela começou a fazer algumas análises mais críticas em relação às licenciaturas, de história ou de outras, e nós começamos a discutir esses trabalhos que ela fazia e o que estava acontecendo naquele momento em que as redes escolares de Educação Básica finalmente estavam se ampliando, o que custou muito no Brasil. Elas realmente estavam crescendo e havia falta de professores para as diversas áreas do currículo e se improvisavam professores e essa improvisação nunca era trazida à tona, entende, tínhamos aqueles exames de suficiência para pessoal que tinha outra formação, mas que queria dar umas aulas, então você não tinha tantas licenciaturas; havia outros profissionais sem formação didática, sem habilitação, que acabavam assumindo as aulas. Ainda hoje temos essas carências, em menor grau, mas temos. Os cursos de pedagogia tinham sofrido duas transições e eles estavam na época da oferta das habilitações, mas a habilitação ao magistério nesse curso, por exemplo, era muito pouco contemplada e, quando era, voltava-se para formar professores para as escolas normais que existiam.

EFAP EM REVISTA: Poderia nos falar um pouco mais dessa habilitação, professora?

Bernardete Gatti: As escolas normais tinham sofrido com a mudança do Ensino Médio e tinham se tornado uma pequena habilitação, entre habilitações do Ensino Médio, o que tirou delas aquela identidade, tanto que no final dos anos 1980, vão surgir os **CEFAM**.

Começamos então uma discussão a respeito do papel dos CEFAMs, sobre a necessidade de formar mais consistentemente os professores. Esse foi um marco que depois orientou toda discussão que acabei por fazer muito mais tarde, após a dissolução dos CEFAMs, sobre a qualidade das licenciaturas e da pedagogia. Não é só a questão de como elas eram oferecidas por esta ou por aquela instituição, mas em quais condições. Lido com essas bases de dados, claro, é importante ver um cenário, um panorama, mas o que me atraiu foi: afinal, qual o currículo formativo que realmente é oferecido dentro dos cursos? Qual sua relação com a Educação Básica? Qual perspectiva de profissional tem? Foi aí que realmente eu achei um nicho que nunca tinha sido tocado pelas pesquisas no país. Que currículo é este que é oferecido de fato, nos cursos?

EFAP EM REVISTA: Quais ações você colocou em prática a partir da descoberta desse nicho, professora?

Bernardete Gatti: Foi quando fiz com uma equipe de colegas aquele estudo nacional, amostra evidentemente, sobre os currículos postos em ação em algumas licenciaturas. Com uma amostra proporcional, o estudo retratou suficientemente bem o que acontecia e fui depois realizando outros da mesma natureza, mas desdobrando outras questões. Venho com esses estudos muito particularmente desde 2005, de diferentes formas. O estudo maior foi feito em 2009/2010, depois fiz com outra equipe estudos para a **CAPES**, em 2012 e 2013, aí focando um pouquinho mais nos currículos oferecidos em cursos de licenciatura no **PARFOR** e na **UAB**. A partir daí, tenho trabalhado nessa questão da qualidade formativa, que para mim não se encontra só na legislação que pode orientar, a legislação nossa até que era e é bem aberta, permitindo práticas diferenciadas, mas o fazer cotidiano é que conta na formação de pessoas e profissionais da educação (não só esses). Nós tivemos a Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, que era bem interessante em suas postulações, mas que poucos conheciam, e não foi seguida, o que constatamos em nossos estudos. Ela não foi referência, de fato, e os cursos ficaram ao sabor de tradições culturais específicas das instituições de Ensino Superior, uma tradição muito bacharelesca, e foi aí o que me chamou a atenção, porque afinal um bacharel não é um professor! Ele vai ter muita dificuldade em lidar com as crianças e adolescentes que estão aí no Ensino Fundamental, na sexta série, sétima série, que afinal essa criança tem 10, 11, 12 anos, não é? Questão da maior importância: eles, com formação bem bacharelesca, não tinham uma formação para entender isso, conhecer seu estágio de desenvolvimento, linguagem e com elas se comunicar didaticamente. Acho até que o fracasso em matemática, por exemplo, tem muito a ver com isso; o professor não está preparado para entender que está lidando com crianças, adolescentes e jovens com suas características cognitivas. Não está lidando com adultos que já têm sua inteligência estruturada e tudo mais. Então, comecei a olhar esses aspectos, discutir e a partir daí passei a atentar para as políticas de formação de professores, inicial ou continuada.

EFAP EM REVISTA: Em que sentido você começou a discutir essas políticas?

Bernardete Gatti: Bem, é que as políticas também criam certas condições que fazem com que as “coisas” na concretude das formações não se efetivem. O que

CEFAM: Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério foi um centro de formação do magistério que surgiu para substituir os antigos magistérios e os normais, tinha uma visão diferenciada sobre a formação educacional. O curso funcionava em período integral, com duração de quatro anos em vários municípios do estado de São Paulo.

Para ingressar era necessário superar um exame (vestibulinho) e uma entrevista, os candidatos aprovados, além de ter uma formação profissional, recebiam uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo. Esse projeto foi extinto em 2005.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Centro_Espec%C3%ADfico_de_Forma%C3%A7%C3%A3o_e_Aperfei%C3%A7oamento_do_Magist%C3%A9rio

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é uma fundação do Ministério da Educação voltada para a formação de recursos humanos de alto nível em todas as áreas do conhecimento.

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/saber/sb0301201105.htm>

PARFOR: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do PDE – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – que estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a autonomia dos entes federados.

Fonte: <http://www.aedi.ufpa.br/parfor/index.php/2013-10-03-15-09-36/o-que-e-o-parfor>

UAB: Universidade Aberta do Brasil foi criada para fomentar a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de Ensino Superior, bem como apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de Ensino Superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. É um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária.

Fonte: <http://www.unesp.br/portal#!/uab>

eu verifiquei analisando as políticas é a inexistência de trato com os currículos! Tratou-se de estruturas, de financiamentos, de formações fragmentadas, sem lidar com os problemas das dinâmicas curriculares. Políticas de caráter geral nós tivemos nos vários ciclos de governo, bem-intencionadas, com objetivos interessantes, muitas delas visando os aspectos quantitativos. Tivemos uma política nacional de formação de professores, que tentou articular todas as formações no nível do MEC, com desdobramento em programas, mas cujos conteúdos específicos e formas de ação não se punham aí como preocupação, como se isso já fosse bem realizado pelas instituições de Ensino Superior, uma suposição vigente e não verificada. Atribuiu-se à CAPES a responsabilidade de cuidar de aspectos dessa formação, inclusive pelo seu êxito com as pós-graduações. Criou-se uma diretoria de formação de professores da Educação Básica na CAPES, mas não se conseguiu a articulação pretendida com outros órgãos do Ministério, porque continuaram acontecendo propostas de formações variadas no MEC. Só que em nenhuma delas se discutiu currículo e dinâmicas formativas.

Por exemplo, vamos pegar o programa do PARFOR. Foi feito o delineamento do programa, uma estrutura e financiamento e determinou-se que as instituições realizassem a formação: Façam! E o que se fez? Usam o currículo de um curso presencial já existente e põe no PARFOR, que recebe um professor que já está na prática, que já tem experiência, sem as adaptações necessárias! Nesse curso, exige-se outro estágio, como se ele não desse aula! Existiram umas coisas muito estranhas, porque ninguém pensava em currículo; pensavam na macroestrutura do programa, mas não se atentava ou sinalizava para a necessidade de ajustes curriculares para essa clientela diferenciada, para um programa desse tipo. Então, nas nossas pesquisas tem sempre essa ideia de qualidade e foco formativo guiando todas as discussões para professores. Estou no momento revendo os estudos, o que vem se passando, principalmente de 2009 para cá e considerando o advento do Parecer 2/15 e da Resolução 2/15 do Conselho Nacional de Educação (CNE), os quais propõem

mudanças, que me parecem muito mais efetivas para as licenciaturas, o que estimulou muito mais esse meu interesse em lutar para que a formação de professores não continue reduzida a quase nada, que essa é a verdade que a gente constatou nas pesquisas.

EFAP EM REVISTA: Professora, poderia falar um pouco mais a respeito dessas constatações?

Bernardete Gatti: Pudemos constatar que as formações foram sendo reduzidas no tempo de realização, simplificadas em conteúdos e em metodologias de ensino, ficando com conteúdos muito genéricos e que

agora é preciso recuperar isso, porque, quando se fala na Resolução do CNE que propõe que essa formação tem que ser feita em quatro anos, dá-se um valor diferente para essa formação. Ela não pode ser feita em menos tempo, porque você não forma um professor de qualquer jeito, a jato. Essa é a segunda vez que isso acontece, porque em 2001 e 2002 também se propunha uma formação digna para professores, mas como houve logo em seguida mudança de governo, a proposta ficou meio esquecida, porque você muda o governo, muda equipe, muda Conselho Nacional

de Educação, interrompem-se coisas em andamento. No momento, creio que os educadores estão muito mais atentos a essa questão.

Não tem quem não pense que nós estamos em uma crise muito grande de professores e que não dá para continuar desse jeito. Então, a Resolução 2/2015 do Conselho Nacional de Educação caiu muito bem como uma política que pode valorizar o professor, ou seja, não se forma um professor de qualquer jeito! Tem que formar um professor com a Base Comum Nacional de Formação, em que está definido, no capítulo 2, que todas as licenciaturas deverão ter essa base, que eu nem sei se os interessados compreenderam muito bem, porque eu tenho ido a muitas universidades federais, falando sobre essa Resolução, e percebo que muitos estão sem atinar muito bem que essa base é obrigatória. A maioria não tem estudos de política educacional, não tem psicologia da educação, não tem história da educação, mas vão ter que ter esses conteúdos de

“... quando falamos em licenciatura não estamos nos referindo só à pedagogia, mas às de matemática, ciências biológicas, artes, educação física etc. Vai ter que ter 20% de formação em educação, pela Resolução do CNE.”

fundamentos. Quando falamos em licenciatura não estamos nos referindo só à pedagogia, mas às de matemática, ciências biológicas, artes, educação física etc. Vai ter que ter 20% de formação em educação, pela Resolução do CNE. Aqui em São Paulo o Conselho Estadual de Educação postulou, em 2012, 30% nessas formações. Isso já está no conceito das licenciaturas, mas nosso sistema é pequeno perto daquilo que é o âmbito do Conselho Nacional de Educação, que abrange também todas as instituições particulares. Aqui no **Conselho Estadual** você não tem ação sobre as instituições particulares. Não sei bem como é que o Ministério da Educação e o CNE vão implementar essa mudança, mas eu digo que as universidades federais estão se mobilizando, sim, para fazer essa mudança. A maioria delas já ofertava o curso em quatro anos, mas vai mudar muito para as licenciaturas específicas, como para a pedagogia, por exemplo, porque tinha 300 horas de estágio e agora deverá ter 400 horas. Essas mudanças são baseadas nos estudos feitos por vários pesquisadores, mostrando que o jeito como este currículo está sendo dinamizado não favorece que o estudante saia formado e preparado para a profissão

de professor. Então, o **Parecer CNE/CP 2/2015**, que fundamenta a **Resolução CNE/CP 2/2015**, faz uma análise muito densa da situação educacional do país e das licenciaturas para depois propor uma filosofia de formação que é consolidada na Resolução 2. Nós estamos aí aguardando para ver como as mudanças vão acontecer, se pelo menos as principais universidades fazem alguma coisa diferente. A dúvida é: em que medida esses grandes conglomerados educacionais realmente vão fazer essa transformação? Eles têm uma formação muito padronizada e um tempo muito curto de formação, então vão ter que se ajustar. Não sabemos como isso vai se passar, porque é uma aposta grande e, pela primeira vez, voltada para valorização da formação inicial de professores.

Nós já temos no **FUNDEB** e anteriormente no **FUNDEF** verba para a formação continuada, mas e a inicial? É o que eu digo sempre, uma estátua com pé de barro não para de pé. Faz-se formação continuada e é um furo n'água muitas vezes, falta base, e assim a formação continuada virou uma espécie de suprimento do que não foi aprendido na formação inicial. Então, vamos ver se daqui a seis, sete anos a formação continuada

Conselho Estadual de Educação – CEE-SP: órgão normativo, deliberativo e consultivo do sistema educacional público e privado paulista. É quem estabelece regras para todas as escolas de todas as redes – estaduais, municipais e particulares – de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Profissional, presencial ou a distância. Também cabe ao CEE-SP orientar as instituições de Ensino Superior públicas do Estado, bem como credenciar seus cursos. Essa atribuição lhe é dada tanto pela Constituição Estadual quanto pela lei que o criou em 1963.

Fonte: http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/conheca_cee.

Parecer CNE/CP 2, de 9 de junho de 2015

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf

RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 1º 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.

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf

FUNDEB: O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...] é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério [...] foi criado para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, bem como para assegurar melhor distribuição desses recursos. Com esse fundo de natureza contábil, cada Estado e cada município recebe o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública do Ensino Fundamental.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>

não se transforma num supletivo, que ela seja realmente aprofundamento, complementação, atualização em relação ao avanço dos conhecimentos que o professor vai conquistando, tanto na área educacional como na área dos conhecimentos específicos.

EFAP EM REVISTA: Professora, observamos um distanciamento das instituições de ensino e instituições formadoras em relação às necessidades da prática na sala de aula ou, mais ainda, nas dificuldades dos pesquisadores serem capazes de observar essas práticas. Existe muita resistência em se incorporar essa vertente nas instituições de ensino?

Bernardete Gatti: Tem muita resistência, sim, porque quando se fala que é preciso formar o professor também para a sua prática, já há uma interpretação que você está tirando aquela formação cultural e a formação dos fundamentos, o que não é verdade. Fala-se que é puro tecnicismo, mas não é! É uma questão de equilíbrio, porque as licenciaturas tinham apenas 7%, 8% de seu currículo dedicado à educação, para formar professor, e esse tempo é ridículo! Logo vê que não dá. Só conteúdo disciplinar não dá condição para se ser professor. Não dá! A pessoa vai lá e faz uma disciplina de estrutura e fundamentos, com práticas de ensino de um semestre e pronto! Que professor ela pode

ser? Os que vão lecionar sofrem, procuram ajuda em coisas básicas. Então, é essa cultura só acadêmica que nós herdamos, desde o início de nossas universidades e cursos, que é muito elitista e que tem a ver com o ensino universitário e aquele bacharel especialista. O mundo mudou! Precisamos do bacharel, sim, porque ele é o especialista em área do conhecimento, mas para formar professor nós precisamos de um equilíbrio formativo teoria/prática profissional, e a cultura das universidades não é de equilíbrio. Ainda há um conceito de que se o estudante conhecer a área dele ele saberá ensinar, o que é uma falácia! Então, é esse ponto que nós estamos discutindo muito, mas isso exige dentro das instituições uma mudança de cultura e é muito difícil isso. A gente vê resistências para pensar em práticas pedagógicas e seus fundamentos, o que tenho insistido nas discussões sobre mudanças curriculares, a fim de formar profissionais diferentes.

EFAP EM REVISTA: Você quer dizer que professor é um profissional diferente?

Bernardete Gatti: Sim! A ideia de formar um profissional professor é que não está incorporada no pensamento acadêmico. Parece que é menor você falar do trabalho e do conceito de prática. É comum se tomar prática por técnica. Prática é uma ação de relação, é



um ato social, então, a prática educacional é um ato cultural, logo, ela não é uma mera técnica, como ato robótico! Claro que você pode conhecer técnicas e empregar técnicas dentro de metodologias, mas quando você põe em ação isso na relação pedagógica não há protocolo que engesse o que se passa numa relação que é entre humanos. Você estabelece ali uma relação pedagógica, comunicacional, que vai definir todo encaminhamento daquele processo de ensino. Isso é uma prática, é ato cultural! E isso é muito difícil de discutir em nossa tradição acadêmica, que é o valor das práticas. Você vai para a França e para a Espanha e vê que eles estão preocupados com a questão das práticas educacionais, em como é que se age numa sala de aula e como é que esse agir extrapola para a escola e a comunidade. Eles entendem a prática num sentido mais antropológico, mais sociológico, e nós entendemos prática como tecnicismo.

EFAP EM REVISTA: É por conta disso que muitas vezes nossos professores querem uma coisa pronta, um modelo a ser seguido?

Bernardete Gatti: Sim, muitos querem uma coisa “pronta”, porque em sua formação não lhes foi propiciado desenvolver uma autonomia para o início de sua profissionalização com os conhecimentos adequados. Normalmente eles querem orientações nas quais se apoiar, livro ou material didático, uma regra. Porém, quando ele vai usar “receitas”, percebe que precisa fazer mediações, introduzir seu tom, seu jeito, suas compreensões, e que pode não ser produtivo reproduzir aquilo *ipsis litteris*. Muitas vezes é aí que está o problema, porque ele não teve formação para reconsiderar essas práticas, pensar sobre elas, ver e rever a sua própria prática. Ele vai fazendo as coisas de modo fragmentado até que um dia surgem insights em seu dia a dia, ou não.

EFAP EM REVISTA: No contexto atual brasileiro, quais elementos mais impactam no desempenho do professor? A seu ver, quais são os pontos de maior fragilidade?

Bernardete Gatti: Em geral se fala que são as condições de trabalho, termo vago que não deixa claro do que se está falando: condição física da escola, localização, transporte, falta de apoios didáticos, diretor ausente, ausência de sentido coletivo, falta de professor, contrato precário etc.? Visitando as escolas e conversando com muitos professores, as condições básicas de trabalho, condições da escola física, materiais etc., não são assim tão ruins quanto se fala, embora nada seja perfeito. Temos carências, sim, e em grandes cidades ou em certas regiões as precariedades são maiores ainda. Os salários não são justos, mas outras questões

aparecem nas pesquisas. Por exemplo, questões sobre o manejo de sala de aula ou questões ligadas às condições de vida das crianças ou adolescentes costumam se apresentar como dificuldades não contempladas na formação básica deles, o que traz dificuldades para lidar com situações complexas como a das realidades escolares e os apoios que não recebem nas redes é que entram em questão.

A gente tem uma linha grande de estudos aqui no Brasil com professores iniciantes e eles são muito claros ao dizer que o que mais lhes afeta é a formação inicial por não ter lhes dado condições de escolhas metodológicas para seu trabalho. A prática nas escolas coloca esse professor recém-formado diante de 35, 40 alunos e ele tem que dar conta. E eles são verdadeiramente heróis, porque dão um jeito. A maioria deles dá seu jeito, se atualiza, procura um colega e vai fazendo. Só que, vejam bem, é um conhecimento precarizado. É um conhecimento de imitação, de sugestão, e ele não tem os fundamentos do trabalho didático com criança, com adolescente ou com jovens. Isso não é trivial!

Nas pesquisas aparecem também índices que apontam problemas de gestão e de preparo de pessoal da rede como um todo. Eu acharia muito bom que os supervisores de ensino intensificassem qualitativamente o acompanhamento pedagógico junto às escolas e que eles passassem por elas todas as semanas, para ajudar, com sugestões pedagógicas, soluções, conversar sobre o desempenho dos alunos e as dificuldades encontradas por eles em suas aprendizagens. Maria Helena Patto falava muito sobre isso e em como as escolas eram carentes de um interlocutor qualificado e constante, porque o profissional que está mais próximo do professor, o coordenador pedagógico, nem sempre é muito especializado, além de ser constantemente incumbido de muitas e diversificadas tarefas.

EFAP EM REVISTA: Será que a impossibilidade de o professor sair da sala de aula para fazer seu percurso formativo também não compromete o desenvolvimento da formação continuada?

Bernardete Gatti: Compromete, mas, no exterior, o que eu vi, professor não sai da sala de aula. A formação é feita nos períodos de recesso das crianças, ou em períodos alternativos. Há bolsas para isso ou compensações de carreira. No Canadá tem esse esquema, na França também. Eles usam espaços, como cursos de verão e cursos de inverno, mas da sala de aula eles não tiram, porque acham que é prejudicial para os alunos. Na nossa legislação temos um terço do tempo de contrato para dedicação a estudos, formação e reuniões coletivas. Tem a **ATPC**, mas nós não vemos na escola a

organização desse espaço exclusivamente para aperfeiçoamentos pedagógicos, em que os professores estariam lá no mesmo horário para um trabalho de formação continuada. Nesse tempo, deveria ser planejado um trabalho pelo diretor, pelo coordenador pedagógico, porque o diretor é um gestor pedagógico também, não é? Deveria ter um plano para o semestre feito pelos professores, um trabalho de estudos, de atualização e que as dificuldades também pudessem ser colocadas, sem prejulgamentos e onde essas coisas fossem trabalhadas. A lei foi sábia, o que acontece

é que nós não sabemos fazer isso. Eu sei que a grade curricular é complicada, mas sempre tem uma maneira. É possível achar um espaço em que esses professores possam estar juntos para poder conversar entre si, socializar pesquisas, fazer estudos, ou seja, é preciso ter uma liderança que conduza esse trabalho formativo e leve todos à participação ativa. Já vi acontecer isso em escolas e é muito bom. Professores gostam, mas aí eu acho que é um trabalho de liderança e planejamento de gestores. A ATPC deveria ser um espaço de formação continuada e de discussão

das questões da escola, então, precisaria ser um horário obrigatório realmente comum.

Também considero que é ruim o excesso de professores temporários. Nós precisaríamos ter mais professores concursados que pudessem estar na escola por mais tempo. É um ajuste administrativo educacional que poderia estar nos planos das Secretarias. Seria fundamental repensar essa questão e chegar lá.

EFAP EM REVISTA: Professora, esse espaço formativo dentro das escolas, em horário comum liderado por uma equipe gestora realmente é muito importante, entretanto, não se pode esquecer que essas equipes gestoras têm também uma dupla ou tripla responsabilidade. São interlocutoras dos professores, da comunidade, dos alunos e também precisam atender

às demandas de órgãos centrais ou normatizações federais e até do Conselho Estadual de Educação. Essas orientações que vêm de instâncias superiores incidem muito sobre o atendimento de indicadores de avaliação e os professores têm nessas ATPCs oportunidade de buscar estratégias para atender a essas metas em termos de indicadores. O que você acha da construção de políticas educacionais a partir de indicadores de avaliação?

Bernardete Gatti: Tenho preocupações quanto a isso. Sou crítica em relação à postura de se condicionar o

trabalho escolar levando em conta apenas desempenhos de rendimento escolar em matemática e português. Não que não seja importante, mas cria limitações e vieses consideráveis. Tenho restrições teóricas ao modelo atual de atribuir indicadores e valores a escolas e alunos que não dá para discutir aqui. O que penso é que gestores deveriam sempre fazer seus planejamentos com dados educacionais diversos, dentro de uma filosofia de ação educacional. Só avaliação, do tipo que fazemos, conduzida por política geral, me parece restritivo. Quando se introduziu o **SAEB**, por exemplo, ele era amostral e estava a serviço de planejamento

educacional mais amplo. Então, não se produziam resultados da escola ou do aluno, mas do conjunto e a metodologia **TRI** adotada era bem adequada a isso. Depois mudou e se transformou em uma avaliação quase censitária, porém a fragmentação de resultados em pequenos grupos traz problemas para essa metodologia. O **IDEB** é uma ideia muito boa e eu ficaria com o IDEB nacional e o IDEB dos estados e até dos municípios, mas não de escolas ou alunos que fizessem as provas, porque com poucos dados a validade se perde. De qualquer modo não acho bom você colocar uma avaliação desse tipo como única norteadora de projetos pedagógicos. Não acho que se deva ranquear escolas ou municípios etc. Usar dados específicos, de modo efetivo, com e por aqueles

“*Competitividade exacerbada, até politicamente, não me parece ser uma boa escolha para a educação. Digo ainda que nunca definimos propriamente uma política educacional geral para esse país, realmente articulada. Sempre tivemos políticas setoriais com caráter imediatista, sem considerar o conjunto de fatores intervenientes.*”

”

diretamente envolvidos é o que deveríamos fazer, porém dados que desenhem cenários, nichos de carências etc., de conhecimento direto daqueles que podem e devem agir. Competitividade exacerbada, até politicamente, não me parece ser uma boa escolha para a educação. Digo ainda que nunca definimos propriamente uma política educacional geral para esse país, realmente articulada. Sempre tivemos políticas setoriais com caráter imediatista, sem considerar o conjunto de fatores intervenientes.

EFAP EM REVISTA: Em “**Professores do Brasil: Impasses e desafios**”, de 2009, cuja coordenação foi feita por você, há questionamentos importantíssimos relacionados ao ensino a distância na formação docente, a partir da facilitação para abertura de cursos de licenciatura nessa modalidade: “A formação de docentes far-se-á para as novas gerações apenas em cursos não presenciais? Como fica o desenvolvimento sociocultural dos jovens candidatos a professor sem uma vivência universitária, comunitária, institucional? E o desenvolvimento da sensibilidade humana e da solidariedade? Quase sem experienciar relações acadêmicas face a face, um cotidiano coletivo de estudos e relações escolares, como irão interagir com seus alunos nas salas de aula das classes de Educação Básica?”

As dúvidas formuladas na época ainda são válidas no momento presente ou já foram superadas? Você agregaria outras questões a esse rol?

Bernardete Gatti: São desafios ainda. A educação a distância, a meu ver, só deveria ser utilizada em situações e casos muito específicos quando se trata de graduações. Acabei de escrever um texto onde eu retomo isso, porque ninguém está pensando naquilo que realmente é oferecido nesses cursos a distância e para quem, onde, nem por quê. Alguns são muito bons. Eu conheço cursos da Universidade Federal de São Carlos que são muito bem estruturados, muito bem monitorados. Existem mais duas ou três instituições nesse nível, mas a maioria deles é muito frágil, porque é uma transposição daquilo que se faz no presencial para o curso a distância, os acompanhamentos são precários. No caso das licenciaturas, os estágios não são suficientemente acompa-

ATPC: Aula de trabalho pedagógico coletivo. Dentro da jornada de trabalho do professor, dois terços de sua carga horária devem ser cumpridos na sala de aula e outro terço desse tempo remunerado é destinado a atividades pedagógicas extraclasse, para que o docente planeje suas aulas e aperfeiçoe a prática pedagógica.

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/37/horario-de-trabalho-coletivo-pedagogico>

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica, instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>

TRI: Metodologia de Resposta ao Item, é a metodologia de avaliação utilizada, por exemplo, nas provas do ENEM.

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/17319-teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute>

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>

Professores do Brasil: Impasses e desafios

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>

Entrevista

nhados e avaliados. O estudante vai ter que trabalhar a maior parte do tempo sozinho, com leituras de assuntos inéditos, linguagens especializadas. Se esse aluno não fez um Ensino Médio onde tenha desenvolvido essas capacidades (como parece o caso da maioria pelos dados do ENEM), isso traz muitos problemas de aprendizagem. Seria bom analisar o alto volume de desistência nesses cursos. Um curso a distância exige um tipo de material muito mais flexível, autoexplicativo, com capacidade de explicitar muitos conceitos complexos. Não é o que se encontra, em geral. Qual é a população nossa que está fazendo cursos a distância ou que está fazendo licenciatura? É uma população que vem de ca-

mas menos favorecidas, que passa por um Ensino Médio público ou EJA e que tem dificuldades visíveis de leitura. Então, o que vai acontecer com essa pessoa? Não adianta ela ter computador, não adianta ela ter smartphone, porque ela tem dificuldade sim é de interpretação de texto, formação crítica e hábitos de estudo. Não é à toa que, na Resolução CNE/CP 2/2015, eles colocam Língua Portuguesa como estando na base da formação nacional de professores, porque se constata essa dificuldade neles, ou seja, de usar bem a própria Língua Portuguesa. São esses alunos, com essa dificuldade, que têm que estudar sozinhos. Então imagine, por mais que tenha um tutor, a maioria dos



tutores que a gente pode ver, porque investigou isso, não tem a mínima formação para orientações disciplinares compreensivas. Às vezes são até alunos de Ensino Médio que vão lá só para distribuir o material. Passam um sábado lá com as pessoas, mas eles não têm a formação para discutir aqueles conhecimentos. Não é à toa que o Ministério, em determinado ano, fechou uns 800 polos de cursos a distância. Mesmo assim, continuamos a repetir as mesmas condições. Educação a distância não é panaceia, é coisa séria, cara, difícil e de mesmo nível dos melhores cursos – é o que

se vê em países mais cuidadosos com educação. Tem que se discutir a quem se destina cada curso, quem é que vai fazer ou está fazendo? A educação a distância tem que ser dirigida para onde você precisa dela. No Amazonas, Acre, por exemplo, são locais em que se tem grandes distâncias e dificuldades para deslocamentos, assim como Pará e Mato Grosso. Em Mato Grosso, existe um programa interessante, semipresencial, em que a Secretaria com duas universidades, a estadual e a federal, faz cursos, mas é quase presencial, porque os professores é que se deslocam. Eles vão até os alunos, não é o que as outras universidades estão fazendo, como esses grandes blocos com cem mil alunos. Você olha e fala: o que é isso? E o estágio? Está ao deus-dará, além do quê, esses estudantes que procuram educação a distância tem sido uma população um pouquinho mais velha, tá certo? Mas ela vem também já distanciada de seus estudos básicos, e com dificuldade, muitos terminaram o Ensino Médio há tempo e esqueceram os hábitos de estudo. À distância, você precisa estudar, ter hábito, ter regra, senão tem muita desistência. É um investimento fantástico e que não está dando retorno qualitativo e nós insistimos na mesma tecla! Acho que falta uma avaliação séria em relação a isso e lembrar: não são necessárias tantas instituições oferecendo educação a distância. Se existissem aqui nesse país quatro ou cinco boas instituições que se dedicassem a isso, com equipes interdisciplinares, desde informática, redatores, ilustradores, professores e tutores qualificados, você resolveria muitos problemas, o da qualificação, inclusive. Agora, muitas instituições estão aí

“Fique bem com aquilo que você escolheu. Busque o bom em seu trabalho, construa isso no dia a dia. Então assim, se você escolheu ser professor, seja feliz com isso e construa a possibilidade de alegria na sua sala de aula, alegria com você mesmo, entusiasmo.”

oferecendo formação a distância e de que jeito? O tipo de atendimento não é suficiente, porque você põe, às vezes, um professor disponível para quem quer fazer perguntas e isso não resolve! Além disso, muitas instituições estão transferindo seus cursos de licenciatura para a distância. Jovens praticamente não terão acesso ao presencial. Jovens não completaram sua formação social, emocional e cognitiva. Precisam do presencial, das relações face a face, que os preparará para as relações pedagógicas com crianças e adolescentes. Isso é fundamental. O que sinaliza isso mais uma vez?

Que ninguém valoriza a educação de fato, com a qualidade necessária à formação humana. Não sou contra EAD, muito pelo contrário, eu trabalhei desde os anos 1980 em comissões para implementação de educação a distância, no MEC, para começar essa modalidade e formar especialistas, mas do jeito que se fez, é mais uma vez o jeitinho brasileiro, que se expande sem nenhum controle.

EFAP EM REVISTA: Professora, como avalia a nova **Política Nacional de Formação de Professores**, com ênfase para a formulação de uma base nacional docente, residência pedagógica, ampliação do ProUni e do ensino a distância?

Bernardete Gatti: Não sei detalhes da proposta, pois ainda não tem documento para análise. Foi uma apresentação em powerpoint. Aguardemos o documento com a política bem explicada. Há a ideia de oferecer mestrados a distância pela CAPES, em alfabetização, currículo, gestão escolar, educação infantil. Eles vão oferecer a distância, e, sendo mestrados profissionais, são para já graduados, o que pode ser bom, se for bem delineado, muito bem monitorado e avaliado, com avaliações bem-feitas, sobre o qual você vai ter um trabalho intenso, como a Universidade Federal de Santa Catarina faz lá, no mestrado

Política Nacional de Formação de Professores:

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>

em engenharia, mas aí é um trabalho sério, porque o aluno vem à universidade em vários momentos, e também para avaliação de trabalho final etc. É como a Austrália faz. A educação a distância é muito interessante na formação continuada, quando bem-feita, mas na graduação a distância teria que ser uma política mais dirigida, muito mais controlada, mas nós estamos fazendo como panaceia. Então, nós temos problemas, porque nós não pensamos na pessoa e nas condições que ela tem para estudar a distância, sozinha. De um lado, tendo que ler filosofia, psicologia, sociologia, que são linguagens diferentes, quando ela mesma tem dificuldades de ler um pequeno texto em língua portuguesa. Então, é uma formação que eu considero que está mal formulada, muito precária, tirando as exceções que na verdade a gente deveria valorizar e estender. A função de professor é uma função de formação humana, das novas gerações e requer sabedoria em contatos humanos. Esse professor vai ter que entrar na sala de aula com criancinhas, na pré-escola ou na alfabetização ou para lecionar matemática, física, química e ele não teve contato com sala de aula, com coletivos

“... tenho trabalhado nessa questão da qualidade formativa, que para mim não se encontra só na legislação que pode orientar, a legislação nossa até que era e é bem aberta, permitindo práticas diferenciadas, mas o fazer cotidiano é que conta na formação de pessoas e profissionais da educação (não só esses).”

vos presenciais. Como é que ele vai enfrentar uma turma com 30 adolescentes? Não estará suficientemente preparado. Outros países, com os mesmos problemas, buscaram outras soluções. Se a gente levanta problemas com os cursos presenciais e transpõe isso a distância agravado por outros... Nos

presenciais pelo menos o estudante vai à faculdade, vai à universidade, lá ele tem o professor presente, os colegas, ele tem biblioteca variada, ele tem acesso à internet orientada e programas educacionais, uma orientação no momento em que ele pede, vê, participa de ações culturais quase o tempo todo, socializa-se culturalmente. Também tem interação com outras dificuldades, como as de sala de aula, de relações interpessoais, a universidade é cheia de possibilidades. Hoje tem uma banda, amanhã tem um conferencista, um ambiente cultural que a educação

a distância não supre, por mais que se discusse, educação é relação de gente com gente. Nesse sentido eu sou um pouco radical.

EFAP EM REVISTA: Como você vê hoje os grandes conglomerados de empresas que atuam na formação docente? Já é possível perceber algum impacto ou levantar alguma hipótese interessante para estimular reflexões, principalmente em relação à educação pública?

Bernardete Gatti: Eu acho que eles precisariam ser melhor estudados e avaliados. Primeiro, eu penso que a gente não deveria ter aberto para esse tipo de conglomerado, porque educação virou mercadoria e isso me choca muito: leis de mercado em processos educacionais me parecem contraditórios com os fins da educação de um povo, pensando na formação de uma civilização. Não que você não possa ter instituições privadas, nós sempre tivemos e sempre foi permitido nesse país e deve continuar sendo permitido, e temos algumas muito boas, mas as nossas instituições privadas

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a Educação Superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pibid>

não tinham essa voracidade de ter lucro a qualquer preço, porque as ações sobem, as ações descem, as ações vão ser vendidas e tudo mais. Essa prioridade do lucro, quando se trata de formação humana, é que me preocupa.

EFAP EM REVISTA: Como você enxerga a nova política de formação de professores anunciada dia 18 de outubro pelo MEC?

Bernardete Gatti: Já falamos sobre isso. A política está coerente com aquilo que se vinha fazendo, propondo aperfeiçoamentos. Parece que essa política propõe uma articulação entre vários programas e trabalhos do ministério dando continuidade a uns, propondo outros. Mas, primeiro não há documentos de consolidação do proposto até agora, e em apenas um ano de governo eu não sei se haverá tempo para a consolidação de ações. Não apreciei a parte relativa à educação a distância. Achei que reservar 70% das vagas para formação de professores é ponto crítico na proposta, que eu diria que realmente me faz ficar um pouco triste. A residência pedagógica será bem-vinda, vem a calhar, sim, vem ao encontro do que se espera, mas, qual a proposta? Precisamos ver. A experiência de residência pedagógica do curso de pedagogia da UNIFESP de Guarulhos é bem-sucedida. Nós já temos outros exemplos, o próprio **PIBID** sinaliza coisas para a ideia de residência pedagógica. Eu acho que se ela for implementada, será muito bom. Mas penso que ela deve ser implementada junto com a Resolução CNE/CP 2/2015, porque, se abandonarem essa Resolução, nós vamos regredir na luta pela valorização da formação dos professores e da possibilidade de ter uma formação ao mesmo tempo ampliada culturalmente, nos conhecimentos e nos conhecimentos pedagógicos.

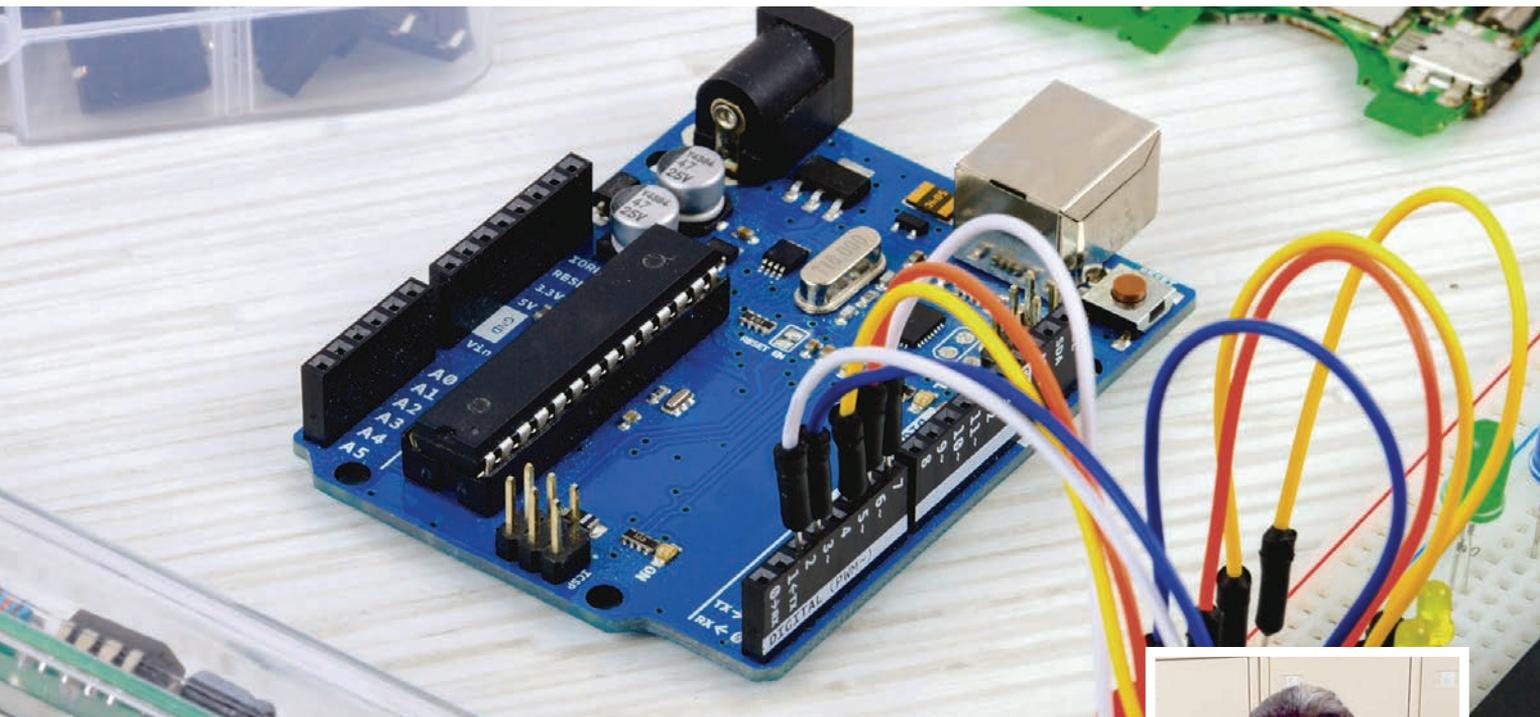
EFAP EM REVISTA: Qual conselho ou dica você gostaria de dar aos professores recém-chegados à rede estadual de ensino. Alguma mensagem que gostaria de trazer para os iniciantes em nossa rede?

Bernardete Gatti: Seja feliz, certo? Fique bem com aquilo que você escolheu. Busque o bom em seu trabalho, construa isso no dia a dia. Então assim, se você escolheu ser professor, seja feliz com isso e construa a possibilidade de alegria na sua sala de aula, alegria com você mesmo, entusiasmo. Sempre há a possibilidade de se decepcionar, mas há possibilidade de superar; se todo mundo só fala mal de tudo, o trabalho se torna um peso muito grande. Olhe bem para suas crianças, adolescentes, jovens, e crie possibilidades de realizações pessoais lá, na sua sala de aula, com aqueles alunos.



Minicurriculo

Bernardete Gatti possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo e Doutorado em Psicologia - Université de Paris VII - Université Denis Diderot, com Pós-Doutorados na Université de Montréal e na Pennsylvania State University. Docente aposentada da USP, foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Simultaneamente foi Pesquisadora Sênior na Fundação Carlos Chagas, aí exercendo os cargos de Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais e de Superintendente de Educação e Pesquisa. Foi membro e presidiu o Comitê Científico - Educação do CNPq e foi coordenadora da área de Educação da CAPES. Atuou como Consultora da UNESCO e de outros organismos nacionais e internacionais. Em 2014 assumiu como Diretora Vice-Presidente da Fundação Carlos Chagas, orientando e respondendo pelas ações do setor de Pesquisa e Educação. Participa de comitês científicos de várias revistas nacionais e internacionais. Membro titular da Academia Paulista de Educação (Cadeira nº27). Suas Áreas de Pesquisa são: Formação de Professores, Avaliação Educacional e Metodologias da Investigação Científica. Em 2016 foi eleita Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.



MÃO NA MASSA

Prof. Sidnei Fenólio é professor de matemática e física nas redes públicas estadual e municipal de ensino na cidade de São Paulo, região Centro-Sul

Por acreditar que a escola deva ser um lugar de sonhos, de oportunidades e de desenvolvimento para cada aluno, onde a curiosidade é despertada e transformada em exploração, construção de conhecimentos, projetos e propósitos de vida, é preciso motivar, facilitar e despertar o interesse dos estudantes, de modo que eles possam construir sua trajetória escolar através de projetos inspirados por sua própria curiosidade e criatividade. Meu trabalho, em desenvolvimento constante, faz uso de material alternativo e acessível e é pautado em desafios e diálogos para busca de soluções com o que se chama de **mão na massa**. Os alunos pertencem às turmas de 7º, 8º e 9º anos da Escola Estadual Dr. FRANCISCO BORGES VIEIRA.

Mão na Massa: Expressão que também designa o Movimento Maker, cujo objetivo é trabalhar a cultura do fazer criativo e difundir a ideia de que qualquer um pode construir, inventar, fabricar ou consertar objetos ou desenvolver projetos para atender a uma determinada necessidade.

As tecnologias de uso pessoal, nas últimas décadas, favoreceram sobremaneira esse movimento, porque favorece a programação de soluções digitais e a socialização das iniciativas e soluções nessa área, via ferramentas de comunicação.

Embora muito presente, as tecnologias mais sofisticadas não são presença obrigatória no movimento. O ponto central é o fazer para atender a alguma necessidade.

Breve Resgate da Trajetória Profissional

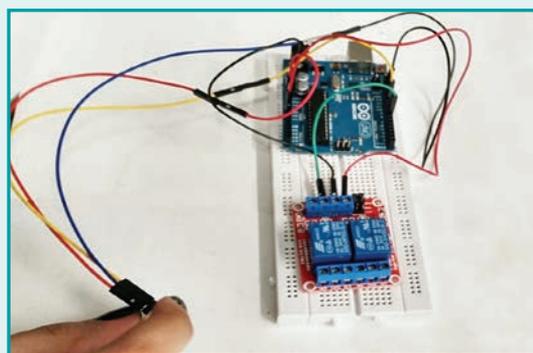
Estou na área da educação há 28 anos e efetivamente em sala de aula há 21 anos. Trabalhei na rede privada, mas optei por ficar na rede pública, onde trabalho como professor de ciências, matemática e robótica na Escola Municipal Deputada Ivete Vargas e na Escola Estadual Dr. Francisco Borges Vieira.

Desde o começo da minha carreira no magistério, sempre busquei uma formação continuada para dar conta de ser professor. Na primeira formação continuada na UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, “Ciências com ênfase em física”, em 1991 com o Professor Doutor Fuad Daher Saad, foi onde tive o primeiro contato com atividades mão na massa e o despertar para a área do magistério. Aprendi nessa formação a utilizar coisas do meu dia a dia nas aulas e também que a aprendizagem poderia se dar de maneira mais prazerosa. O trabalho de conclusão desse curso foi a elaboração de uma monografia e a construção de um kit de experimentos numa

maleta de ferramentas. Mesmo antes de acabar a formação, eu já fazia os testes em sala de aula, com sucesso! Sempre procurei desenvolver e criar aulas como se fossem para mim e sempre me coloquei no lugar do aluno. Ativei, nessas escolas em que leciono atualmente, os espaços de aprendizagem que já tinham virado depósito de materiais de coisas velhas.

Na EMEF DEPUTADA IVETE VARGAS ativei o pequeno laboratório que iria virar uma sala de arte. Esse espaço tem capacidade para doze alunos, mas eu levo em média de vinte e cinco a trinta alunos. Nessa mesma escola eu consegui uma sala de aula desativada que estou transformando em um espaço de aprendizagem para o desenvolvimento de atividades mão na massa, com carteiras usadas e algumas ferramentas. Esse espaço é onde acontecem as aulas de robótica livre, algumas atividades práticas de ciências e o desenvolvimento de projetos mão na massa. Quando não é possível frequentar esses espaços, entram em ação a maleta e o carrinho de objetos simples, para que, na pior das hipóteses, sejam feitas as demonstrações.

Arduino: Constituído por um conjunto de placas, sensores e elementos eletrônicos, também recebe o nome de microcontrolador. Tem menos requisitos e complexidade que um microcomputador, o que o torna bem mais barato e suficiente para interagir com elementos do ambiente externo e materiais por meio de programação. Entretanto, possui interface com o microcomputador, de forma que pode ser programado para ordenar tarefas diversas a serem executadas pelos materiais a eles conectados. Um exemplo comum é a movimentação de um carrinho feito de lego ou sucata, segundo um trajeto programado.



Scratch: Linguagem de programação de fácil utilização, mesmo por aqueles que não são iniciados na área computacional. Possibilita criar animações, jogos e aplicações interativas. Pode ser baixado gratuitamente para os principais sistemas operacionais (Windows, Linux e Mac).

Para saber mais, acesse: <https://scratch.mit.edu/users/scratch-brasil/>

Relato de Prática

Na EE DR. FRANCISCO BORGES VIEIRA acontece a mesma coisa, quando não é possível utilizar esses espaços de aprendizagem. É bom ressaltar que nas duas escolas os recursos são escassos, praticamente não existem! Mas isso não é motivo para que deixemos de fazer algo, sendo assim, procuro utilizar tudo e todos os espaços de aprendizagem, nas aulas de matemática, de ciências, física ou robótica livre. Não tenho registro, mas provavelmente eu seja o primeiro professor a trabalhar com **Arduino** em uma escola pública no município ou estado de São Paulo, utilizando alguns kits e apenas o meu notebook. Atualmente estou utilizando as atividades mão na massa e o **Scratch** para ressignificar o ensino de matemática.

São quase 20 anos despertando o interesse dos alunos com uma maleta e agora um carrinho de ferramentas, que me acompanham desde o início da carreira e que já são um símbolo de minhas aulas. A ideia sempre foi usar materiais que fazem parte do cotidiano dos alunos para criar o maior número de aulas possível. O que eu faço é utilizar o que tenho em casa. A novidade é a tecnologia através do kit Arduino e a utilização de todos os espaços de aprendizagens existentes nas escolas. O laboratório ambulante tem de fios a bexigas, de pilhas a palitos de churrasco, de pedaços de cano a garrafas PET e lixo eletrônico. Dessa maneira vamos cada vez mais intensificando as atividades diferenciadas de mão na massa.

O Que Me Move

Acredito que o trabalho que desenvolvo pode contribuir para que crianças com menos oportunidades aprendam de maneira mais significativa. Creio também que posso favorecer que os alunos aprendam continuamente, ao longo de suas vidas, se apropriando desses conhecimentos e que as atividades mão na massa podem ajudar, fazendo mesmo uma diferença. Temos que motivar, facilitar e despertar o interesse desses estudantes, de modo que eles possam construir sua trajetória escolar desenvolvendo projetos inspirados em curiosidade e criatividade.

Inspirações

O trabalho está em desenvolvimento e é pautado numa abordagem que **John Dewey** defendia, que era pragmatista e experimentalista, mas também levando em conta o construcionismo de **Seymour Papert** e os conceitos de **Mitchel Resnick** para uma

John Dewey: (1859-1952) filósofo norte-americano. Apoiou-se nas concepções da escola filosófica pragmatista para defender que a educação exitosa deveria ter uma utilidade social e ancorar-se principalmente em ações práticas, experiências e na vivência do aprendiz para ter verdadeiro sentido.

Seymour Papert: (1928-2016) matemático e educador norte-americano. Muito conhecido por trabalhar com as possíveis contribuições do computador na educação. Criou a linguagem de programação LOGO e cunhou o termo construcionismo, inspirado no construtivismo de Jean Piaget, para defender a ideia de que o aprendiz pode construir seu conhecimento apoiando-se em ferramentas, como o computador, por exemplo.

Mitchel Resnick: Diretor do grupo Lifelong Kindergarten, do Laboratório de Mídia do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT).
Para saber mais: <https://novaescola.org.br/conteudo/905/mitchel-resnick-a-tecnologia-deve-levar-o-aluno-a-ser-um-pensador-criativo>

aprendizagem criativa através do movimento Maker. O importante em todo esse trabalho é sempre o processo e ele se dá na construção do conhecimento e não exclusivamente no produto ou resultado final. Por isso me entusiasma compartilhar essa longa experiência mostrando alguns resultados para que possam servir de inspiração.

Como as Coisas Acontecem

As atividades normalmente se iniciam com uma problematização geral sobre um determinado tema, a partir de questionamentos ou demonstrações práticas. Em seguida são propostos desafios que exigem um fazer. Nesta fase o aluno analisa, interpreta e elabora hipóteses de resolução.

Enquanto isso, o meu papel de professor é acompanhar e orientar os diversos grupos sem, contudo, interferir demasiadamente no processo.

É bacana perceber como os alunos se sentem e tratam as situações onde acontecem erros. O coletivo quer ajudar a resolver, quer entender o que aconteceu e isso é motivador e menos frustrante, na maioria das vezes.

O grupo é realmente movido pelo interesse. Os resultados e as conclusões extraídas do trabalho experimental são retornados, organizados e discutidos no grande grupo, numa ação conjunta professor-alunos. Nesse momento, faço colocações trazendo os modelos teóricos em suas diferentes linguagens, a fim de comparar com os modelos prévios dos alunos, o que proporciona muita discussão e reflexão e faz com que os erros sejam ferramentas para retomada do processo, se necessário. Ao final, também é feita uma autoavaliação com mais reflexões sobre o processo, para que cada um possa se ver melhor e procurar entender como se portou e o que aprendeu.

Resultados

As discussões, após o desenvolvimento das atividades, costumam mostrar as diferentes interpretações que surgiram para explicar um mesmo fato. Os alunos e alunas buscam explicações a partir de uma situação relacionada com o seu cotidiano. A variedade de respostas apresenta um trabalho direcionado para que o aluno, a partir daquilo que possui de conhecimento, possa estabelecer novas interpretações. As atividades mão na massa se mostram como um instrumento efetivo para motivar a ampliação do conhecimento dos alunos, tendo em vista que o conteúdo estudado normalmente está presente no cotidiano da maioria, propiciando assim, condições para que cada um se articule melhor nos grupos e aborde novos temas propostos, sempre num trabalho colaborativo.

A maneira como as atividades propostas são conduzidas faz com que nas discussões haja um envolvimento maior dos alunos. Os conceitos são elaborados e modificados de forma ativa, no processo. As atividades provocam, nos alunos, constantes conflitos cognitivos e desencadeiam reflexões espontâneas nos grupos. As intervenções do professor servem para que os alunos ratifiquem ou retifiquem os conceitos de forma gradativa e significativa. Esse tipo de atividade mão na massa contribui para que a aprendizagem esteja centrada não em sua complexidade de realização, mas sim na sequência de etapa acessível. O aluno tem condições de acompanhamento levantando hipóteses e formulando respostas. Outra coisa muito importante de se pontuar é que, além do desejo de querer fazer e aprender mais, para alguns, essa prática resgata a autoestima e traz empoderamento individual e coletivo.

Exemplo

Descrevi para o grupo de alunos do 8º ano, na aula de ciências, o seguinte **cenário**:

Há pessoas que têm problemas graves de mobilidade e nem sempre os ambientes internos de uma casa dispõem de acessibilidade para um cadeirante, por exemplo. Sem falar naquelas pessoas cuja deficiência motora não permite sequer o uso de cadeira de rodas. Conversamos a esse respeito e concluímos que algumas ações mínimas podem ajudar no conforto dessas pessoas e desenvolver até alguma autonomia.

Logo após, lancei o seguinte **desafio**: “Como fazer para que uma pessoa com problemas de mobilidade possa acionar um interruptor e acender uma luz?”

Objetivo do desafio: motivação para ressignificar conteúdos de ciências e matemática e de outras áreas do conhecimento envolvendo tecnologia, além de desenvolver projeto de relevância social.

Conteúdos curriculares trabalhados: Unidades de medida, programação, eletricidade, eletrônica, potência, cálculo, ondas eletromagnéticas, luz, tempo, velocidade, comprimento, sequência lógica de montagem, organização de material, noção espacial, consumo de energia, inclusão etc.

Desenvolvimento do projeto:



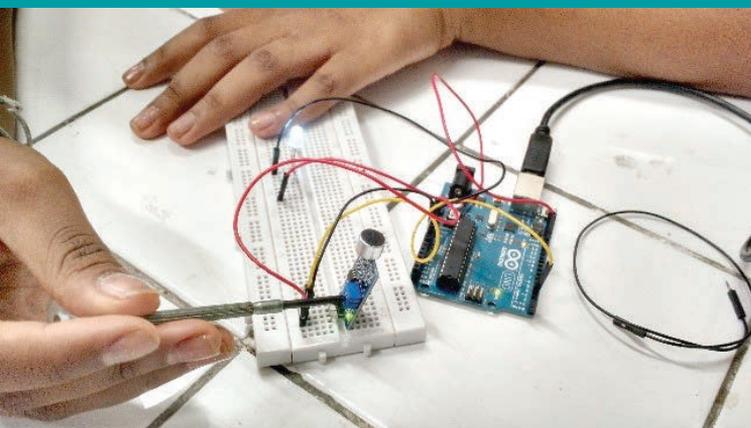
Entendendo o cenário e o problema.



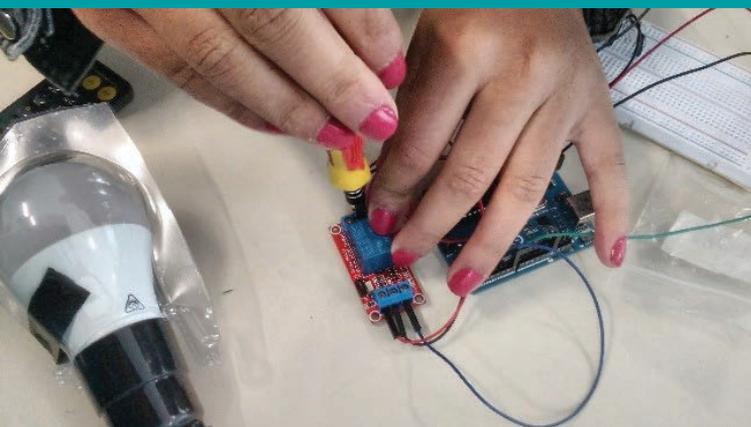
Organização de proposta de solução, em grupo.



Recurso preparado para acendimento de lâmpada por controle remoto.



Programando para acender lâmpada a distância.



Colocando em prática a programação feita e realizando testes.

Vídeo gravado por alunos para o registro de finalização de mais um projeto mão na massa.



 **Assista o vídeo**

Um Detalhe Que Faz Toda Diferença

A iniciativa aqui detalhada e todas as outras que realizo na escola são possíveis porque há uma equipe gestora que apoia e desenvolve ações que favorecem as metodologias inovadoras. O apoio vem na forma de viabilizar os deslocamentos dos alunos pela escola, abrir espaços para socializar as experiências com a comunidade escolar, incentivar a apresentação externa dos trabalhos, buscar apoio financeiro em programas e **projetos governamentais** para aquisição dos materiais necessários, como, por exemplo, a compra dos insumos, como o Arduino. O apoio da equipe gestora da escola é fundamental.



À esquerda, Coordenadora Adriana Casa Grande Rodrigues e, à direita, a Diretora Simone Aparecida Miro Antoniazzi.

Projetos governamentais: O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do governo federal, foi a fonte patrocinadora para aquisição dos recursos tecnológicos adquiridos para o desenvolvimento das atividades com Arduino. Para ter os recursos liberados, o projeto precisa ser avaliado e aprovado, o que requer envolvimento do professor e da equipe gestora da escola.

Para saber mais: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13439-ensino-medio-inovador>
Para saber mais, acesse: <https://scratch.mit.edu/users/scratch-brasil/>

Conclusão

O professor não é mais a única e nem a mais importante fonte de informações para os estudantes. Ele deixou de ser o centro da aprendizagem, fornecedor de conteúdos padronizados e único detentor de todos os saberes para tornar-se figura fundamental na facilitação do processo de aprendizagem do aluno. O professor passa a ser o responsável por criar situações em que os alunos possam desenvolver as competências necessárias para localizar, analisar e juntar essas informações, refletindo e melhorando os seus processos, tornando-se aptos a interagir com respeito e intencionalidade para se comunicar e trabalhar com outras pessoas. A sala de aula e os espaços de aprendizagem não precisam estar organizados ao redor do professor, mas se apresentar de forma a facilitar a aprendizagem. Ao professor contemporâneo cabe o papel de criar e implementar com sucesso novas ferramentas, metodologias ou modelos com potencial para melhorar efetivamente a aprendizagem dos alunos. Isso pode ou não incluir computadores, aplicativos e internet, ocorrer de baixo para cima ou, ao contrário, começar com programas de governo ou a partir de iniciativas dentro de uma sala de aula. Enfim, não há nada que substitua o brilho dos olhos daquela criança que acendeu um led pela primeira vez ou fez o primeiro robô de sucata.

Referências

ALENCAR, E. S. de; FLEITH, D. de S. Contribuições recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, v. 19, n. 1, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

DEWEY, John. *Experiência e educação: textos fundantes de educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAPERT, Seymour. *Logo: computadores e educação*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

RESNICK, Mitchel. O computador como pincel. In: *Veja*. Limpeza de Alto Risco.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. *Inova escola: práticas para quem quer inovar na educação*. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/INOVA-ESCOLA.pdf>.

A Pesquisa na EFAP: Um Prólogo Para o Futuro

Adriano Marangoni*

Resumo: A partir da solicitação de uma aluna de *stricto sensu* em 2014 para a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), uma série de necessidades e possibilidades dos centros e departamentos da EFAP passaram a ser reconhecidas. Os fluxos de acolhimento das requisições das instituições de pesquisa, assim como das potencialidades do ambiente acadêmico, foram estabelecidos. O apoio e fomento à pesquisa, antes atípico e carente de encaminhamento claro, graças ao esforço das equipes da EFAP, deixaram de ser ação suplementar e passaram a perfilar entre as atribuições diretórias da Escola. Instrumentos que formalizavam a relação entre a EFAP e pesquisadores foram delineados, indagações de pesquisas foram assinaladas, bibliografias começaram a ser catalogadas e reflexões sobre a formação continuada de professores, sobre a educação a distância e sobre os significados atribuídos à educação foram reconhecidas como pontos nodais da rotina dos trabalhos das equipes que compõem a Escola de Formação. A experiência revelou-se como prólogo de posteriores possibilidades de pesquisa.

Palavras-chave: ações de formação; aprendizado; centros; cooperação; cursos; departamentos; EFAP; ensino; formação continuada; pesquisa; universidade.

* Diretor do Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”(GCTEC/EFAP). E-mail: adriano.marangoni@educacao.sp.gov.br .



WHAT IS PAST
IS PROLOGUE

A princípio era algo inusitado. Da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Franca, em 9 de outubro de 2014, foi remetida uma carta-ofício endereçada à então coordenadora da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), Profa. Silvia Galletta. Como indicava o assunto, “*Disponibilização de documentação para viabilização de pesquisa em curso*”, a carta expunha uma requisição pouco usual em se tratando da rotina dos trabalhos das equipes da EFAP, tão voltadas à execução das ações de formação implementadas pela Secretaria da Educação.

Com as devidas cautelas de estilo, a Profa. Dra. Docente Orientadora, subscrevendo ao texto assinado pela Profa. Dra. Diretora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP, apresentava as necessidades de pesquisa da Sra. Orientanda, aluna do “Mestrado no Curso de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas”, na linha de pesquisa “Planejamento e Análise de Políticas Educacionais”. Como elas esclareciam no ofício:

“[...] a pesquisa tem como tema ‘A Educação A Distância no Estado de São Paulo e a Formação Continuada de Professores’ [...] Nessa perspectiva é imprescindível que tenhamos algumas informações oficiais, tais como: a quantidade de professores que realizaram cursos da EFAP na Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto na modalidade a distância nos anos de 2011, 2012 e 2013, bem como os índices de evasão.”

Sem razão para ser diferente, as interessadas, Diretora da Faculdade, Docente Orientadora e Orientanda da UNESP, eram incautas às implicações que essa requisição trazia às equipes da EFAP tanto em seu aspecto técnico quanto procedimental. Nos atos regimentais que orientam as ações dos departamentos, não havia uma diretiva específica que previa o apoio a pesquisadores de instituições de Ensino Superior, nem como essa requisição deveria ser acolhida entre as equipes da EFAP - se é que tais dados tinham como ser levantados. Alheias a isso, as remetentes demonstraram ainda uma gentil disposição:

“[...] Nossa pesquisa visa não apenas apreender a dinâmica dos referidos cursos, mas, uma vez que somos um curso de Mestrado Profissional, oferecer uma devolutiva à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na pessoa de VS^a sobre nossos estudos. Nosso objetivo é contribuir para o aprimoramento da formação continuada dos professores do Estado de São Paulo, por meio de pesquisa com meta de cooperação efetiva em relação à EFAP.”

Regidas pelos princípios da administração pública, como isonomia, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, às equipes da EFAP coube reconhecer qual era a melhor forma de atender a solicitação. A solução foi uma infame – mas necessária – ferramenta: a burocracia. Se por um lado o termo possa sugerir uma morosidade “kafkaniana”, por outro era a única forma de garantir um atendimento ponderado frente às crescentes demandas formativas que passavam a ser atribuídas aos departamentos da EFAP, ações como “Ensino Integral: Introdução ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão”, “Instrumentos de Apoio à Aprendizagem”, “Melhor Gestão, Melhor Ensino”, entre outros, cujos processos de autorização, homologação, validação, produção, divulgação, revisão, acompanhamento de cursistas, avaliação e certificação aconteciam simultaneamente naquele ano.

Após ser protocolado pelo Núcleo de Apoio da EFAP (NAEFAP), encaminhado ao Departamento de Programas de Formação Continuada (DEPEC), ponderado pela Assistência Técnica do Coordenador (ATEFAP), e remetido mais uma vez ao DEPEC, em 29 de outubro de 2014, o diretor do Centro de Avaliação (CENAV/DEPEC) registrou a importância do envio de documentos adicionais pelas interessadas, como termo de consentimento livre e esclarecido emitido pelo Comitê de Ética da universidade, declaração em que as pesquisadoras se comprometiam a manter o anonimato dos envolvidos na pesquisa, termo de compromisso de encaminhamento do trabalho final com autorização para futura publicação pela EFAP e também o projeto de pesquisa das interessadas.

Passados oito meses sem resposta das pesquisadoras, em junho de 2015, a Orientanda solicitou insumos para realização do trabalho dela, o que resultou num refinamento da requisição, vez que ela passou a solicitar dados dos cursos Melhor Gestão, Melhor Ensino realizados nos anos de 2013 e 2014. Com o apoio do Departamento de Recursos Didáticos e Tecnológicos de Educação a Distância (DETED), do Centro de Avaliação (CENAV/DEPEC) e a gestão do Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa (GCTEC), ainda em junho de 2015, os dados requeridos foram disponibilizados para a pesquisadora.

Acompanhando o progresso acadêmico da Orientanda, a solicitação da UNESP deu margem a um percurso procedimental que levou cerca de três anos para ser finalizado, em janeiro de 2017. O expediente aberto a partir do ofício de outubro de 2014 passou por cinco departamentos, tanto técnicos quanto pedagógicos,

cada um acrescentando uma perspectiva procedimental, reconhecendo limitações, dialogando com a Orientanda, examinando as melhores possibilidades de atendimento, cotizando o objeto de pesquisa, os insumos disponíveis, as metas de trabalho e o cronograma das pesquisadoras. Resultado indireto desse percurso, além de um grande aprendizado para as equipes da EFAP, um fator tornou-se claro: cabia ao Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa ser o agente de articulação entre a EFAP e as instituições de Ensino Superior e seus pesquisadores.

Antes da finalização do atendimento da UNESP, entre o 2º semestre de 2015, sob a gestão da Profa. Dra. Irene Miura e o 1º semestre de 2016, sob gestão da Profa. Dra. Valéria de Souza, coordenadoras da EFAP, foram realizadas uma série de estudos que traziam grandes potenciais de aproximarem a EFAP das instituições de Ensino Superior, dos grupos e núcleos de pesquisa e dos pesquisadores de *stricto sensu*. À frente de parcelas desses estudos, ao Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa coube dar continuidade aos fluxos de atendimento a pesquisadores, um esforço que foi marcado pela natureza colaborativa que residia entre os interesses dos pesquisadores e as missões da EFAP.

Exemplo desse aprendizado, em abril de 2016, o GCTEC propôs e formalizou a criação de um instrumento, um termo de compromisso a ser celebrado com pesquisadores que viessem à EFAP em busca de insumos ou apoio para seus trabalhos. Empregado em casos em que eram reconhecidos o alinhamento de objetivos mútuos e a disposição em contribuir no aperfeiçoamento da própria atuação da EFAP, esse instrumento, cujo espírito era de fomentar a aproximação entre a atividade acadêmica e a EFAP, passou a orientar uma série de outros atendimentos de pesquisadores. Entre as atribuições indicadas naquele instrumento foram indicadas:

“Empregado em casos em que eram reconhecidos o alinhamento de objetivos mútuos e a disposição em contribuir no aperfeiçoamento da própria atuação da EFAP, esse instrumento, cujo espírito era de fomentar a aproximação entre a atividade acadêmica e a EFAP, passou a orientar uma série de outros atendimentos de pesquisadores.”

“[...] 2.1. O PESQUISADOR compromete-se a:

a. Sempre que utilizar informações provenientes deste Termo de Compromisso, fornecer os créditos à SEE/EFAP.

b. Respeitar condições de utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA – estabelecidas pela EFAP nos regimentos de curso.

c. Não divulgar, ou utilizar para quaisquer finalidades, inclusive para a própria pesquisa, dados ou informações pessoais de cursistas, conforme Art. 31 da lei 12.527/2011, a que tiver acesso, excluindo-se os casos em que o cursista anuiu expressamente a utilização.

d. Considerar inclusões específicas para possibilitar subsídio à EFAP quanto a elementos que possam trazer benefícios ao planejamento e condução das ações de formação.

e. Fornecer à SEE-SP, ao término da pesquisa, uma cópia da tese ou dissertação e o arquivo digital.”

Pelo lado da EFAP, o instrumento também prevê como atribuição:

“[...] a. Fornecer ao PESQUISADOR acesso específico à dados do Curso _____, no qual não constará informações pessoais ou capazes de identificar cada cursista;

b. Organizar dados necessários à pesquisa, de acordo com a possibilidade técnica e de pessoal;

c. Prestar esclarecimentos sobre a estrutura e funcionamento da SEE;

d. Auxiliar a aplicação de instrumentos de pesquisa conforme possibilidade e disponibilidade técnica e pessoal da Pasta;

e. Compartilhar modelos de avaliação e instrumentos de pesquisa conforme possibilidade e disponibilidade técnica e pessoal da Pasta;

f. Auxiliar na identificação do objeto de pesquisa conforme possibilidade e disponibilidade técnica e pessoal da Pasta.”

De outubro de 2014 até o momento de redação deste artigo em 2018, mais 13 pesquisadores, mestrandos e doutorandos, foram atendidos ou então suas pesquisas ainda estão em desenvolvimento com o apoio do GCTEC.

A pesquisa, como fonte de conhecimento, é parte inerente à educação. No âmbito da EFAP, considerando seu objetivo primeiro, formação continuada dos servidores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), e as dimensões que envolvem a Secretaria e a constante necessidade de mudança para proporcionar aos alunos uma aprendizagem de qualidade, a pesquisa torna-se fundamental para a eficácia das ações formativas. Examinar a formação é uma forma de conhecer e reconhecer os movimentos da dinâmica do ensino-aprendizagem que ocorre desde os órgãos centrais da Secretaria da Educação até a escola. É fundamental trazer à luz as necessidades de formação de quadros técnicos centralizados, descentralizados e até elementos relevantes para a prática docente e de gestão educacional que se mostrem essenciais como foco de ação.

Claro, a importância da prática de pesquisa foi observada pela legislação na reorganização da SEESP, que conferiu à EFAP, por meio do GCTEC, as seguintes atribuições no seu artigo 43º:

“[...] I - prospectar e propor acordos de cooperação técnica com entidades nacionais e internacionais em matéria de interesse do desenvolvimento dos profissionais da Educação Básica;

II - manter atualizado o registro do estado d'arte na área de formação e desenvolvimento profissional do magistério e da gestão da Educação Básica;

III - realizar e conduzir estudos e pesquisas em formação e desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, diretamente e em parcerias com entidades especializadas;

IV - identificar, analisar e registrar experiências de melhores práticas de formação e desenvolvimento profissional e promover sua divulgação junto às instituições profissionais formadoras;

V. promover: a) a difusão das melhores práticas de ensino na Educação Básica recomendadas pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica; b) acordos e parcerias com universidades e outras entidades educacionais para a realização dos programas de interesse da formação e do desenvolvimento profissional na Educação Básica, em todas as instâncias da Secretaria.” (SÃO PAULO, Decreto n. 57.141/2011)

Na rotina de esforços do GCTEC parte-se da premissa que um grupo de pesquisa, em ambiente acadêmico, privado ou estatal, constitui-se e age a partir de uma série de inquietações, de dúvidas, de questões que demandam respostas. Nesse sentido, a fim de dar continuidade aos esforços contínuos desde a criação da EFAP e fortalecidos pelos atendimentos contínuos de pesquisadores, o GCTEC formulou uma variedade de questões, como:

- Como melhorar a relação ensino-aprendizagem na rede estadual de ensino em São Paulo por meio da formação continuada?
- Se existem deficiências na formação inicial do professor, elas podem ser reconhecidas e agrupadas? A partir de quais critérios? Como mudar isso?
- Quais são os fatores que contribuem ou dificultam a formação continuada dos professores dentro e fora de São Paulo?
- Quais são as melhores práticas exitosas de formação continuada de professores dentro e fora do Brasil?
- Existe diferença de qualidade em formações individuais ou coletivas voltadas para professores? Como aferir isso?
- Qual é o impacto no ensino/aprendizagem da formação continuada em nível de especialização, mestrado e doutorado dos profissionais da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo?
- Qual a importância das equipes gestoras na formação continuada dos professores?
- Como diferentes sujeitos de uma equipe gestora podem promover a formação continuada de professores?
- Qual é a influência das tecnologias de informação e comunicação na formação dos professores? Como isso pode ser aferido e transferido para outros professores?
- Quais são as melhores formas de utilização da Educação a Distância na formação continuada?
- Quais são os fatores determinantes para oferecer uma formação da melhor qualidade para alcançar o maior número possível de docentes?

Essas, além de inúmeras outras relacionadas ou derivadas, são algumas perguntas que foram reconhecidas pelo Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa como, senão importantes, itens essenciais cujas respostas podem trazer amplo significado para a EFAP e também para toda a Secretaria da Educação.

Não se ousa pensar que essas questões, formuladas tão pontualmente, concorram ou diminuam o potencial de esclarecimento provocado por outras questões. Menos ainda, que esse Grupo de Cooperação

Técnica e Pesquisa tivesse um capital humano e acadêmico com experiência suficiente nos campos de questionamento para empreender ações de pesquisa de forma autônoma.

A partir de necessidades desconhecidas, dúvidas ainda não formuladas ou, como aconteceu em outubro de 2014, situações inusitadas, ficaram reveladas a importância e a necessidade de perspectivas variadas para respondê-las ou então para ampliar o universo de indagações que se pode direcionar aos campos da educação e da formação continuada. Se existem o interesse de um pesquisador e a previsão legal para acolher essa iniciativa, e agora por meio de uma publicação da EFAP, existe também uma estrutura para expor e trocar ideias, dados e conhecimentos, para esse pequeno

grupo, um departamento da EFAP, garantir o devido espaço para que esse olhar tenha sua vez. Este não é um histórico. Este é um convite.

Seja bem-vindo!

Referências

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 57.141 de 18/07/2011. **Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas.** Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>. Acesso em 28/03/2018.

Anexo II – Termo de compromisso [entre pesquisadores e EFAP]. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/190/docs/ANEXO II.pdf>



Minicurrículo

Adriano Marangoni é doutor em História pela PUC-SP. Diretor do Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa (GCTEC) da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), órgão central da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Durante o doutorado, com bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da CAPES, foi fellow do Center for Latin America and Latino Studies (CLALS) da American University em Washington, D.C.. Pela PUC-SP titulóu-se mestre em História Social (2006) com bolsa da CAPES, licenciatura (2005) e bacharel em História (2003). Pesquisador do Núcleo de Estudos de Política, História e Cultura (POLITHICULT), redator da revista Cadus e do coletivo Quadrinheiros. Tem experiência na área de História Contemporânea da América, relações políticas e culturais entre Brasil e Estados Unidos, com ênfase em História Moderna e Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: Guerra Fria, relações internacionais, identidade nacional, cultura, americanismo, memória e narrativa, política, relações culturais entre Brasil e Estados Unidos.

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Franca

PROTÓCOLO DA/CECAD/NEXP3

Controle nº 0111/3330/2014

Cadastrado no computador 28.10.14

Franca, 09 de Outubro de 2014.

Ofício nº 119/2014-Diretoria

Ilma Sra
Sílvia Galletta
Coordenadora da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”

Assunto: Disponibilização de documentação para viabilização de pesquisa em curso.

Dirijo-me, com as cautelas de estilo, perante V.Sª para expor e requerer o abaixo expandido.

A discente [nome] desenvolve pesquisa de Mestrado no Curso de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, na linha de pesquisa Planejamento e Análise de Políticas Educacionais.

A referida pesquisa é orientada pela [nome], esta que vos fala, e tem como tema “A Educação a Distância (EAD) no Estado de São Paulo e a Formação Continuada de Professores”, o qual aborda os cursos de formação continuada desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Nessa perspectiva é imprescindível que tenhamos algumas informações oficiais, tais como: **a quantidade de professores que realizaram cursos da EFAP na Diretoria de ensino de Ribeirão Preto na modalidade a distância nos anos de 2011, 2012 e 2013, bem como os índices de evasão. E se por ventura V.Sª puder disponibilizar mais informações sobre os cursos a distância desenvolvidos por essa instituição ficaremos imensamente gratos.**

Nossa pesquisa visa não apenas apreender a dinâmica dos referidos cursos, mas, uma vez que somos um curso de Mestrado Profissional, oferecer uma devolutiva à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na pessoa de V.Sª sobre nossos estudos.

Nosso objetivo é contribuir para o aprimoramento da formação continuada dos professores do Estado de São Paulo, por meio de pesquisa com meta de cooperação efetiva em relação à EFAP.

Na certeza de contar com a colaboração de V.Sª em tão importante Projeto, subscrevemo-nos, com a antecipação dos nossos agradecimentos em nome de toda a comunidade acadêmica da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP - Câmpus de Franca.

Atenciosamente,

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Diretoria
Avenida Eufrásia Monteiro Petraglia, 900 - Jd. Antônio Petraglia - CEP 14409-160 Franca/SP - Brasil
Tel 16 3706 8806 - e-mail: diretor@franca.unesp.br

Reflexões a Partir da Formação Continuada de Educadores da Rede Pública Estadual com Apoio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

Silene Kuin* e Valéria de Souza**

Resumo: A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” – EFAP contribui desde 2009 para formular, implementar e acompanhar ações de formação continuada para profissionais da Rede Pública Estadual. Nesse tempo de atuação, muitos avanços ocorreram e conhecimentos foram construídos a respeito da formação continuada, principalmente aquela realizada na modalidade *online*, praticamente na mesma proporção em que as necessidades de aperfeiçoamento foram se apresentando com nitidez. Neste artigo haverá a princípio uma apresentação da composição da EFAP e sua missão e da configuração de sua plataforma tecnológica de alcance estadual. Também serão apresentadas as concepções de formação continuada em que a instituição se apoia, assim como algumas ações formativas para exemplificar tais concepções. Ao final, avanços e perspectivas são pontuados, decorrentes da experiência acumulada pela instituição no atendimento ao numeroso público-alvo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação a Distância; Rede Pública Estadual de São Paulo.

* Pesquisadora do Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa – GCTEC/EFAP (silene.kuin@educacao.sp.gov.br).

** Assistente Técnica de Gabinete da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (valeria.souza@educacao.sp.gov.br).



Apresentação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”

O Estado de São Paulo, desde 2009, passou a contar com a **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”**, a EFAP. Embora em seu nome sejam citados os professores como público-alvo de seu trabalho, a EFAP, na verdade, é responsável pela formação continuada de todos os profissionais da rede pública estadual.

Esse público atualmente é composto da seguinte maneira:

- Quadro¹ do Magistério, composto por **201.367 servidores**, Professores, Professores Coordenadores, Diretores de Escola, Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico, Supervisores de Ensino e Dirigentes Regionais de Ensino;
- Quadro de Apoio Escolar, com **44.398 servidores**, Secretários de Escola, Agentes de Organização Escolar, Agentes de Serviços Escolares e Assistentes Administrativos;
- Quadro da Secretaria da Educação, que conta com **4.816 servidores**, Coordenadores, Assesores, Diretores Técnicos, Assistentes Técnicos, Executivos Públicos e Oficiais Administrativos.

Geograficamente esses profissionais encontram-se distribuídos por 91 unidades regionais estaduais, denominadas Diretorias Regionais de Ensino, que acompanham o trabalho em 5.151 escolas em atendimento e aproximadamente 3,6 milhões de alunos.

Para garantir abrangência de alcance e igualdade de oportunidades àqueles que necessitam de formação

1 Base da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos - CGRH, maio de 2018. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2018/06/2-Total-Quadros-da-SEE_n_0518.pdf. Acesso em: 25 jun. 2018.

continuada e/ou em serviço, ou mesmo para assegurar a comunicação com a **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP**, com a finalidade de implementar suas políticas compostas por várias dimensões da gestão da pasta, assim como para colocar em comunicação e interação as diversas Diretorias Regionais de Ensino e suas escolas, a EFAP conta cada vez mais com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC.

As soluções tecnológicas mais representativas de que a EFAP dispõe estão presentes na Rede do Saber², no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA/EFAP e nos sites da própria EFAP³, Centro de Referência em Educação Mario Covas – CRE⁴ e *hotsites* das ações formativas oferecidas à rede estadual de ensino.

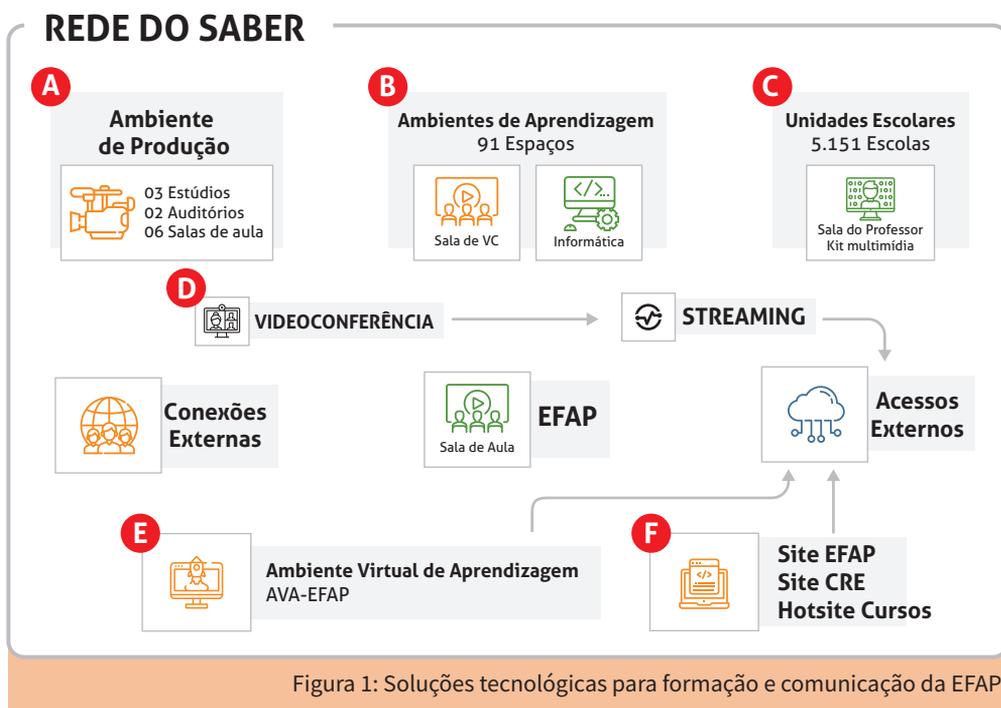


Figura 1: Soluções tecnológicas para formação e comunicação da EFAP

Rede do Saber é denominação da plataforma que faz parte da EFAP e que se constitui como solução desenvolvida e aperfeiçoada para que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo possa implementar ações de formação em grande escala, com racionalização de recursos, sem afastar o profissional de seu posto de trabalho. Dessa forma, agilizam-se os processos de comunicação, formação e implementação de políticas públicas, em sintonia com o contexto e a cultura digital.

2 Rede do Saber: Designação da plataforma tecnológica e de serviços da EFAP.

3 Site da EFAP: <http://escoladeformacao.sp.gov.br>.

4 Centro de Referência em Educação Mario Covas – CRE: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=4031>.

a. A EFAP conta com **2 estúdios de geração de videoconferências**, um em seu prédio próprio e outro em prédio no centro da cidade de São Paulo. As vídeo e webconferências também podem ser geradas nos **auditórios da EFAP** e distribuídas para suas **salas de aula** e ambientes externos.

b. Os ambientes externos atendidos por videoconferência encontram-se nas 91 regiões do estado de São Paulo e são compostos por uma **sala de videoconferência**, com capacidade para 40 pessoas, e uma **sala de informática** equipada com notebooks e capacidade para receber esse mesmo número de pessoas.

c. As unidades escolares de todo o estado dispõem de **1 kit multimídia na sala do professor**, cujo objetivo é fazer chegar a cada escola a possibilidade de recepção das ações formativas ou comunicações geradas pelos órgãos centrais ou mesmo pelas Diretorias de Ensino de cada região.

d. O sistema de videoconferência possibilita uma interação em tempo real entre aqueles que dela participam e que se encontram nos 91 pontos espalhados pelo estado. As videoconferências também podem ser recebidas via *streaming*, por qualquer computador conectado à internet, porém, a interação só é possível por mensagem eletrônica, que pode ser respondida ainda durante a realização da videoconferência ou posteriormente, por *e-mail*. Também há o recurso da webconferência, o que dinamiza ainda mais o alcance da comunicação e do trabalho formativo.

e. O **AVA-EFAP**, plataforma digital que comporta as ações formativas da EFAP, é acessível aos cursistas pela internet. Nele é disponibilizado o conteúdo de cada ação, assim como as atividades propostas para auxiliar no processo de aprendizagem dos profissionais em formação, que podem conter fórum, questionários, questões objetivas e comunidades de aprendizagem, além de suportar diversas linguagens, como som, imagem, animações, hipertextos e simulações. Também conta com um conjunto de recursos para gerenciamento das participações e avaliações dos cursistas.

f. Entre os *sites* EFAP estão o próprio **site da EFAP**, o do **Centro de Referência em Educação Mario Covas - CRE** e os **hotsites** das ações formativas, já que para cada uma delas é preparado um *hotsite* específico com todas as informações necessárias para que os profissionais da SEE/SP possam conhecer e avaliar a pertinência ou não de sua inscrição em cada oportunidade de formação disponível.

O *site* da EFAP, além de ser porta de entrada para todos os *sites* citados, divulga eventos e experiências exitosas realizadas na rede pública, sugere leitura e apreciação de materiais diversos, propicia o acesso a todo acervo em vídeo produzido pela EFAP, divulga eventos e socializa iniciativas e informações importantes e de interesse de todos os profissionais.

Também é a partir do *site* da EFAP que se pode ter acesso a todo o acervo digital do CRE, importante centro de documentação da Rede Pública Estadual e ponto de encontro para iniciativas bem-vindas, como participação em concursos, prêmios e informação sobre os diversos materiais disponíveis à comunidade escolar.

Todos esses canais abrem a possibilidade de comunicação por mensagem eletrônica e fale conosco e também divulgam outras formas de comunicação, sempre com intenção de manter o canal aberto para interações e socialização de informações que reforcem o aspecto de uma comunidade em prol das questões educacionais.

O Contexto Contemporâneo e o Apoio das TDIC ao Processo de Formação

A formação de profissionais da educação, tanto na modalidade inicial como na continuada, tem assumido papel de destaque no setor educacional. É atribuída à formação docente uma parte da responsabilidade pela melhoria do desempenho profissional e sua qualificação e, conseqüentemente, pela melhoria de ensino. Nesse sentido, a formação continuada precisa ser formulada a partir de propostas que visam à qualificação desses profissionais, objetivando a melhoria de sua prática a partir do domínio de conhecimentos e métodos de sua atuação profissional. Porém, cada vez mais torna-se necessário pensar em formação continuada numa perspectiva mais ampla, de percurso formativo, definida não só pela formação institucional, mas por todo o processo formativo vivenciado em múltiplos espaços, ao longo da vida do profissional.

Como afirma Giovanni (1998):

[...] a formação profissional não pode mais se reduzir aos espaços formais e escolarizados, organizados com esse fim. Ela precisa ser concebida como algo que pode se dar antes, durante e depois do processo formal, como “espaços de reflexão sobre o próprio trabalho”. Ou seja, precisa ser concebida como processo de desenvolvimento que se inicia

no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e se prolonga por todos os momentos de exercício profissional ao longo da carreira, incluindo as oportunidades de novos cursos, projetos e programas de formação continuada. (p. 46-58)

Mesmo para disseminar as possibilidades de formação para além da instituição é necessário que a instituição divulgue essa ideia e preste um serviço de socialização de iniciativas que se prestem a esse fim, o que pode ser obtido em processo constante de comunicação e divulgação de projetos e recursos, principalmente aqueles disponíveis em contexto digital.

Para aprofundar ainda mais a reflexão sobre as questões ligadas à formação profissional, torna-se necessário analisá-la no contexto da realidade do mundo do trabalho e da atualidade. Esse contexto, complexo e muitas vezes contraditório, define e delimita (algumas vezes aniquila) as mais diversas formas de profissão, como também cria, fortalece, altera e amplia outras. Nos últimos anos, com o desenvolvimento da tecnologia da informação e comunicação, surgiu a necessidade de novas especializações profissionais e também o desaparecimento de outras. Várias outras profissões, como a dos professores, por exemplo, não desapareceram, mas passaram por mudanças na sua forma de organização, na gestão e no desenvolvimento de seu trabalho (SOUZA, 2008). Essa é uma discussão imprescindível em ações formativas, a fim de que o educador possa repensar seu papel.

Para Hargreaves (1998), o que se vive neste período é o confronto entre um mundo pós-moderno, pós-industrial, “caracterizado pela mudança acelerada, a compreensão intensa do tempo e do espaço, a diversidade cultural, a complexidade tecnológica, a insegurança nacional e a incerteza científica” (p. 4). Por outro lado, o “sistema escolar moderno e monolítico que continua a perseguir propósitos profundamente anacrônicos por intermédio de estruturas opacas e inflexíveis” (p. 4). Como o sistema escolar responde a esse embate? Algumas vezes tentando responder a esses desafios, carregando consigo sua estrutura administrativa burocratizada; outras, tentando resistir às mudanças da sociedade pós-moderna. Porém, segundo o autor, não se trata de analisar essa questão complexa afirmando que os sistemas escolares modernos são empecilhos e que as organizações pós-modernas são a salvação desse modelo escolar. É nesse cenário de conflito entre a modernidade e a

pós-modernidade que se desenrolarão as mudanças da profissionalização no campo educacional. Amplamente utilizada para enfrentar os desafios da formação inicial e continuada dos profissionais na atualidade, e também destinada à formação de profissionais da educação, em especial professores e gestores, as TDIC, além de possibilitarem agilidade e abrangência aos movimentos de formação e comunicação, representam economia garantida dos recursos destinados à educação pública porque, além de dispensarem deslocamentos dos profissionais de seus contextos de trabalho e gastos com estadias e transportes, possibilitam flexibilidade de tempo, espaço e escolhas customizadas individualmente para a dedicação aos processos de formação. Bulcão (2009) afirma:

Uma pedagogia que fundamente o *m-learning*⁵ deve levar em consideração a necessidade de adaptação tempo/espaço que o movimento do indivíduo requer. Isso significa que o repositório final da informação será sempre o indivíduo e, também, que a capacidade de refletir sobre a informação será sempre do indivíduo. (p. 85)

Também não se pode esquecer que essa familiaridade com as TDIC, conforme apontam Mendes e Kuin (2009), favorece o desenvolvimento de capacidades não mensuráveis voltadas para o letramento digital, o que possibilita maior sintonia dos profissionais em formação com os recursos próprios de seu tempo, as ferramentas de comunicação preferidas pelas gerações mais jovens e o estabelecimento de condições para aprendizagem em rede, por conta das possibilidades de socialização de informações e experiências práticas da vivência pedagógica, de forma bastante contextualizada, como lembra Almeida (2009):

Embora o indivíduo seja o centro do processo de aprendizagem, é imprescindível que a Educação a Distância – EAD privilegie o compartilhamento de experiências que façam sentido para os envolvidos, por meio da reflexão e produção compartilhada de conhecimentos, principalmente quando a formação envolve adultos que já contam com experiência profissional. (p. 110)

Esse sentido que se busca na formação continuada de educadores, missão da EFAP, pode ser construído principalmente quando se abre espaço para o profissional apresentar sua prática, lançando desafios para que reflita sobre ela e apresentando aportes teóricos que ali-

5 *M-learning: Mobile learning* ou aprendizagem via dispositivos móveis.

mentem questionamentos que contribuam para que sua vivência seja ratificada ou acrescentada de novas possibilidades que alimentem um novo fazer.

Nóvoa (2010) reconhece a importância de teoria e prática andarem juntas, mas alerta para a necessidade de cada profissional, durante e após participar de um processo de formação, acrescentar uma “dinâmica pessoal” ao revisitar sua prática.

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento. (NÓVOA, 2010)

O presente tópico trouxe de forma muito sucinta os pontos que estiveram presentes como pano de fundo para o trabalho realizado na EFAP, sustentado pelas contribuições de alguns teóricos, que inspiraram, desafiaram e até confrontaram as iniciativas da instituição. A seguir, serão apresentadas com algum detalhe algumas iniciativas formativas que demonstram como as concepções vigentes se concretizaram, o que funcionará mais adiante como contextualização para as reflexões e conclusões do presente trabalho.

Alguns Processos Formativos

Algumas iniciativas de formação viabilizadas pela EFAP são dignas de nota porque tiveram grande expressão na Rede Pública Estadual, como ocorreu com o Curso para Professores da Educação Básica II, destinado aos ingressantes por concurso, e o Melhor Gestão, Melhor Ensino – MGME, que estimulou o trabalho de parceria entre professores e gestores das escolas nas ações em sala de aula. Tal expressividade se justificou pelos objetivos das respectivas propostas de formação, além da abrangência de atendimento e as metodologias que contribuíram sobremaneira para o amadurecimento da EFAP como instituição formadora. Outras iniciativas mais recentes serão explicitadas mais adiante neste texto, porque representam o esforço da instituição para manter a qualidade formativa para além do trabalho com conteúdos, o que seria o mais fácil diante das contingências orçamentárias proibitivas para contratação e atuação de Professores Tutores para mediação pedagógica nas ações formativas.

O Curso para Professores da Educação Básica abriu os trabalhos da EFAP, e sua primeira edição ocorreu em 2010, atendendo cerca de 10 mil professores. A EFAP iniciou sua jornada já com uma ação diferenciada, levando possibilidade de preparação para atuação na Rede Pública antes mesmo desses profissionais chegarem a seu contexto de trabalho. Tratou-se de uma ação híbrida, aliando modalidade presencial e a distância.

Nessa primeira edição, um aspecto inovador sempre lembrado diz respeito ao poder da interação para formar grupos com aprendizagem desenvolvida em rede, embora se tratasse da preparação para concorrer às vagas de ingresso para concurso público.

A construção de uma rede de aprendizagem formou-se independentemente de os professores estarem concorrendo, entre si, às vagas disponíveis. A rede teve como base a solidariedade e não a concorrência, e foram incontáveis as trocas de mensagem entre cursistas para esclarecimentos a respeito de teorias ou possibilidades de solução para questões que envolviam a prática docente. (KUIN *et alii*, 2011, p. 18)

O Curso para Ingressantes contou com duas etapas. A etapa 1, Núcleo Básico, constituída por 160 horas, destinava-se a abordar os conteúdos pedagógicos com temas associados à atuação dos professores no contexto escolar da rede pública estadual, incluindo vivências escolares. A etapa 2, com cerca de 200 horas, contemplava a formação específica para cada uma das disciplinas do currículo dos Ensinos Fundamental e Médio e Educação Especial.

Ao final dessa ação de formação, 82% dos cursistas participaram da pesquisa de avaliação sobre o curso, com resultados extremamente positivos quanto:

- à pertinência dos conteúdos, propostas de vivência e atividades de avaliação de aprendizagem;
- às metodologias propostas para as atividades de aprendizagem e dinâmica de formação, incluindo formadores a distância e formadores presenciais, que eram os próprios profissionais de diferentes instâncias da SEE/SP, como Supervisores de Ensino, Professores Coordenadores de Núcleos Pedagógicos e Gestores das Unidades Escolares;
- ao atendimento aos professores leigos em informática, a fim de acompanharem adequadamente as atividades a distância;
- à pertinência do desenho educacional do curso, que viabilizou o estabelecimento do vínculo de confiança entre cursista e Professor Tutor, conforme confirmação de 91% dos pesquisados.

Outras edições do Curso para Ingressantes foram oferecidas à Rede Pública posteriormente, contando com intervenções sucessivas para adequá-lo cada vez mais às necessidades, a partir da avaliação de cada edição já ofertada. As primeiras edições desse curso contavam com interação e presença de Professores Tutores, Coordenadores e Supervisores de Tutoria, o que se tornou proibitivo a partir de 2015, por conta de contingenciamento orçamentário.

Outro ponto de destaque nas ações formativas ocorreu em 2013, quando o Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino - MGME, também contando com ações presenciais centralizadas, descentralizadas e a distância, tinha por objetivo retomar a ação conjunta entre gestores e professores.

Alguns conceitos fundamentais se destacaram nesse processo e se engastaram nos conteúdos e práticas, dentre eles, as competências leitora e escritora. Ler o mundo e colocar nele suas palavras, como já disse Paulo Freire, se materializou por meio de diversas ações, presenciais ou a distância, ultrapassando os compartimentos disciplinares. Outros conceitos – currículo, avaliação e progressão continuada – estabeleceram o tripé conceitual fundante do MGME. (SILVA *et alii*, 2014, p. 9)

Assim como no Curso para Ingressantes, o ponto alto foi o desenho do Programa MGME:

O destaque do desenho do programa MGME foi contar com os educadores da Rede em todas as ações de formação: da concepção à mediação pedagógica. Consequentemente, deu-se início a um grande programa de formação colaborativa em rede. Articularam-se saberes e mobilizaram-se as diversas instâncias da SEE/SP num processo imersivo de avaliação, análise e de retroalimentação contínua, focando o currículo na ação no cotidiano da escola. (SILVA *et alii*, 2014, p. 18)

O MGME enfrentou o desafio da apropriação das tecnologias digitais de informação e comunicação pelo currículo, em propostas de leitura e escrita para *web*, tomando o desenvolvimento de práticas em sala de aula, com acompanhamento dos gestores da escola. As disciplinas contempladas foram Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Especificamente sobre essa ação formativa, a EFAP pode afirmar que:

- a parceria com profissionais da Rede Pública foi de fundamental importância para que milhares de

profissionais passassem por processo de formação continuada tendo o contexto da prática como locus principal – o que certamente favoreceu a construção da “dinâmica pessoal” conforme anunciado por Nóvoa (2010) – e a colaboração como pano de fundo para as ações em rede.

- embora as pesquisas, de forma crescente, apontassem o acesso dos professores da escola pública a computadores e internet, na prática foi identificado que parte dos cursistas não apresentava tal domínio. Essa realidade impulsionou o estabelecimento de estratégias rápidas para atendimento presencial, nas Diretorias Regionais de Ensino, a fim de que se apropriassem do AVA-EFAP e dos recursos necessários para o desenvolvimento das atividades propostas em curso.
- não houve uma forma única para atender às demandas diversas dos profissionais da Rede Estadual de Ensino, assim como não houve somente uma forma de abordagem nessa formação. Propostas, materiais e metodologias foram ressignificados pelos formadores locais, em atendimento às particularidades de cada região, mediante as ações formativas já desenvolvidas ou em desenvolvimento – exemplo de rompimento com “estruturas opacas e inflexíveis”, conforme defende Hargreaves (1998).

Entretanto, sem dúvida alguma, o maior desafio (que serviu como aprendizagem) esteve ancorado no aspecto colaborativo da concepção:

O exercício de construir coletivamente, embora pareça simples, demanda um grande esforço. Na etapa de concepção do projeto, as equipes gestoras do programa se colocaram no lugar dos cursistas. Elas se questionaram sobre o que gostariam que uma formação abordasse e como esse conhecimento mudaria suas vidas. Tentaram simular o curso com base em sua vivência como educadores da rede, em seus repertórios e suas trajetórias profissionais. (SILVA *et alii*, 2014, p. 188)

A aprendizagem colaborativa aqui diz respeito ao processo vivido não só pelo cursista, mas também por aqueles que participaram da produção e concepção dos cursos, um esforço que exigiu a atuação integrada das equipes da EFAP e da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB⁶.

⁶ A Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB é responsável por demandar e homologar iniciativas de formação continuada da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Atua em parceria com a EFAP (<http://www.educacao.sp.gov.br/cgeb/>).

Além das duas ações aqui contempladas, a EFAP tem um rol de centenas de ações formativas já desenvolvidas. Atualmente são ofertados cursos no formato de estudos autônomos, nos quais o profissional em formação gerencia sua própria aprendizagem a partir de conteúdos multimídias disponibilizados, atividades objetivas com *feedback* e correção pelo próprio sistema, além de devolutivas preparadas por especialistas que interagem por videoconferência com os cursistas, com vista a manter a interação e a instituição de comunidades de aprendizagem, mesmo sem mediação tutora. Um bom exemplo desse tipo de proposta formativa ocorre no curso Supervisores de Ensino: Compartilhando Saberes e Práticas, que teve início em 2017.

O curso é composto por seis módulos, totalizando 110 horas. Cada um dos módulos está voltado para uma dimensão importante da ação supervisora e apresenta cenários com situações-problema para as quais o cursista elabora encaminhamentos e soluções com embasamento teórico disponível no curso, seu próprio repertório e sua prática, fazendo o registro no espaço próprio para esse fim, no ambiente virtual do curso, acessível para leitura e comentários dos demais cursistas da turma. O passo seguinte consiste em o cursista levar os cenários e suas considerações pessoais para análise pelo grupo de supervisores da Diretoria de Ensino à qual pertence. O resultado dessa análise também é registrado em espaço próprio no ambiente virtual do curso, numa Comunidade Virtual de Aprendizagem, para que os demais cursistas possam conhecer o posicionamento coletivo de supervisores de diversas Diretorias de Ensino. O retorno, ao final de cada módulo, é dado pelo grupo de trabalho de Supervisores de Ensino que elaborou o curso. Esse grupo lê as participações postadas e elabora sínteses e intervenções complementares, a fim de dar devolutivas qualitativas, por videoconferência.

Esse detalhamento do curso Supervisores de Ensino teve por objetivo demonstrar o esforço da EFAP em diversificar as metodologias empregadas nos cursos, mesmo diante de limitadores, como é o caso do impedimento de acompanhamento das ações e mediação por Professores Tutores contratados para esse fim. Embora existam muitos cursos na forma de estudos autônomos sendo oferecidos pela EFAP, há também uma busca para superar com criatividade e esforço coletivo os limites estreitos das condições

atuais. Essas iniciativas estão em processo de avaliação para correção de rumos, o que é normal a cada experiência formativa, quer porque as metodologias assim exijam, quer porque grupos em formação mostrem necessidades diferentes durante o processo, que devem inspirar alterações para as edições futuras da mesma ação formativa.

Algumas outras ações ainda contam com a participação mediadora de profissionais das Diretorias de Ensino que, ampliando o trabalho proposto em ambientes virtuais, se responsabilizam pela interlocução com os profissionais cursistas de suas regiões, favorecendo o diálogo e a análise das vivências apresentadas durante as ações formativas. Uma das hipóteses de encaminhamento futuro é que esses profissionais formadores nas Diretorias de Ensino intensifiquem suas práticas formativas atuando também em ambientes virtuais, o que não geraria estranhamento às funções que já executam, mas somente uma atualização necessária à forma como esses profissionais trabalham, resultado da presença das TDIC na rotina dos profissionais e das mudanças que a cultura digital imprime à sociedade contemporânea.

Reflexões a Partir dos Processos de Construção e Oferta de Formação Continuada com Suporte das TDIC

Análises das participações e atuações dos diversos profissionais envolvidos nas ações de formação da EFAP tornam possíveis algumas constatações que alimentam as reflexões e as intervenções no desenvolvimento do processo de criação, oferta, desempenho e formação dos profissionais da Rede Estadual de Ensino.

Optou-se aqui por apresentar essas reflexões em três blocos, sem conferir a eles a distinção entre desafios e avanços, partindo-se do pressuposto de que tais adjetivações cristalizam uma avaliação dos aspectos apresentados, quando aqui se acredita que as evidências sempre são positivas, quando se tem a intenção de trabalhar com o real e buscar alternativas para mudança favorável dos patamares existentes.

Aqui serão apresentados pontos que dizem respeito não só à formação continuada, mas também ao processo de criação de materiais e docência *online*, a partir de toda experiência vivida pela EFAP.

• Criação de materiais

As TDIC possibilitam que as variadas linguagens sejam utilizadas para levar as propostas de formação com múltiplas possibilidades de expressão, em linguagem verbal escrita e sonora, por meio de vídeo, animações, imagens, simulações, infográficos etc. Tantas possibilidades, no entanto, não são de fácil utilização e articulação para a maioria dos produtores de conteúdo. A experiência da EFAP vem mostrando que primar pela produção de excelência de conteúdos para formação *online* requer a mediação de profissionais que articulem bem as boas propostas pedagógicas com o *design* educacional apropriado para cada situação de aprendizagem apresentada nas ações formativas.

Ainda não são muitos os profissionais que concebem materiais já para o contexto digital, e esse desafio a EFAP aprendeu a enfrentar estimulando que o processo de criação ocorra em parceria entre o autor e o *design* educacional, que, diante das intenções de produção e do resultado almejado, orienta e apresenta ao autor as possibilidades de construção, contando com as possibilidades do contexto digital. Embora pareça morosa, essa metodologia tem se mostrado muito produtiva e até evita retrabalhos e validações repetidas de conteúdos, além de atingir melhor qualidade nas propostas de formação. A EFAP, além do acompanhamento da produção, tem criado manuais e roteiros que orientam e podem auxiliar autores a compreender e a contar com recursos próprios disponíveis no AVA-EFAP onde sua proposta formativa será ambientada.

Outro desafio, tão importante quanto o primeiro, diz respeito aos direitos autorais necessários para utilização em contexto digital. Há entendimentos controversos a esse respeito, além de custos elevados para materiais importantes e até mesmo a impossibilidade de consegui-los, em casos em que não há interesse de seus proprietários em cedê-los ou comercializá-los.

Além disso, a organização do acervo de itens com direitos autorais adquiridos de forma onerosa ou não e o acompanhamento de seu status para renovação, quando necessário, é um processo que está se mostrando necessário nos últimos anos. Aliado a essa rotina, há o estímulo para que autores utilizem o banco de itens já de propriedade da EFAP, aqueles disponibilizados para fins educativos por instituições e outros de domínio público.

• Preparação de docentes formadores

Embora a preparação de Professores Tutores esteja suspensa, muito se aprendeu sobre esse processo que,

ao ser retomado no futuro, deverá contar com a experiência já vivida, sobre a qual apresentaremos a seguir algumas considerações.

A EFAP promovia a formação desses colaboradores, que passavam por pelo menos um encontro presencial e um curso na forma de estudos autônomos, denominado Programa de Formação de Tutores – PROFORT, no qual precisavam ser aprovados para serem contratados. Além dessa iniciação para exercício da função, os Professores Tutores contavam com um espaço virtual para interação com os Coordenadores de Tutoria, autores e Suporte Técnico. Tratava-se de um fórum de acompanhamento constante por todos os envolvidos, a fim de socializar informações importantes e resolver questões pedagógicas relacionadas aos conteúdos e ao desenvolvimento do trabalho a distância, além de contemplar questões acadêmicas, administrativas e de ordem técnica de funcionamento do sistema.

Cada Professor Tutor atendia de 25 a 40 alunos por turma, dependendo da complexidade da ação formativa em desenvolvimento. Quando havia iniciativas de formação com interação e que atendiam a um público muito numeroso que necessitava da mediação de muitos Professores Tutores, previa-se a participação de outros colaboradores na função de Coordenadores e Supervisores de Tutoria, de modo que pudessem fazer bom atendimento aos Professores Tutores.

A EFAP já tem elaborada mais uma ação complementar de formação desses profissionais, o PROFORT 2, pronto para ser ofertado e que prevê interação com mediação, a fim de aperfeiçoar o desenvolvimento do trabalho do formador *online*.

Um desafio já percebido na oferta de ações formativas para atender a um número muito grande de cursistas de uma só vez e que deverá receber tratamento no futuro, quando a figura do Professor Tutor for retomada, diz respeito à produção de orientações que acompanham cada módulo dos cursos, uma tarefa que ficou sempre a cargo dos gestores da EFAP, mas que a experiência demonstrou não empoderar suficientemente os Coordenadores de Tutoria.

A hipótese que exigirá comprovação futura é que o Coordenador de Tutoria, se envolvido com seus pares na produção coletiva do material orientador aos Professores Tutores, terá muito mais propriedade para desenvolver suas funções, mais profundidade nos estudos dos conteúdos e metodologias de cada módulo, antecedência na percepção de momentos mais deli-

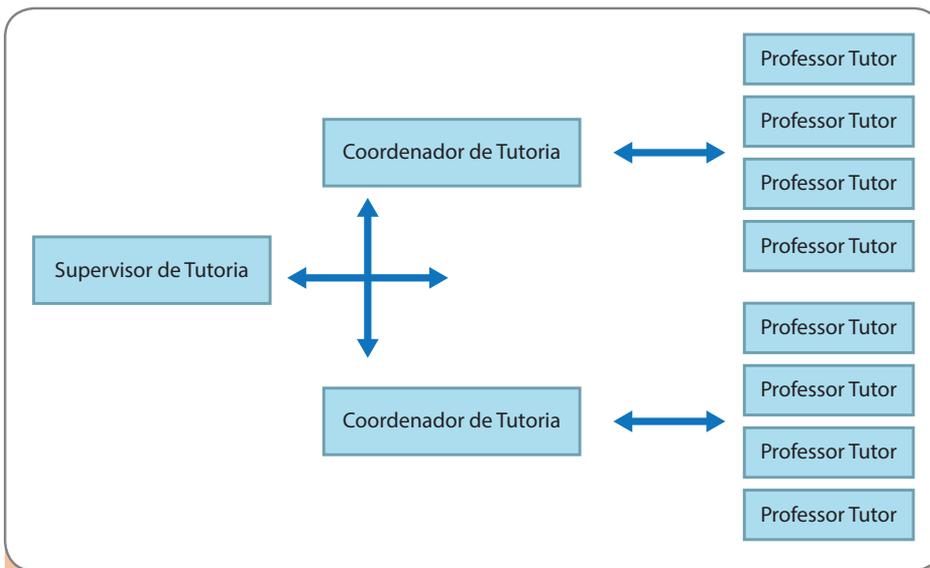


Figura 2: Representação do fluxo de atendimento ao Professor Tutor

formação prepara uma intervenção, com acesso ao embasamento teórico disponível no curso, depois coloca o planejamento em ação em seu contexto de trabalho e pode fazer seus relatos nas comunidades abertas também no espaço do curso. Ou seja, muitas propostas de formação, mesmo sem a presença do tutor, oferecem espaços em que os cursistas podem expor suas vivências e reflexões, conseguindo um diálogo com seus pares.

Análises feitas a partir dessas publicações de cursistas no AVA-EFAP mostraram apro-

cados de mediação e mais qualidade no atendimento àqueles que estarão na linha de frente das ações formativas com mediação.

Embora existisse uma hierarquia no desenvolvimento do trabalho realizado pelos profissionais que exerciam as funções de Supervisor e Coordenador de Tutoria e o Professor Tutor, a figura foi construída em linha horizontal a fim de representar a forma como poderia ocorrer a comunicação nessa rede de trabalho diante de alguma necessidade específica. A verticalidade e a multiplicação de informações e reflexões eram substituídas pela possibilidade de comunicação direta, sem intermediações. Esse também foi um avanço metodológico que emergiu da prática desenvolvida em sucessivas formações para grupos muito numerosos.

- **Percepções a partir da participação dos profissionais em formação**

Neste bloco, são destacadas três percepções importantes, embora muitas outras pudessem ser sistematizadas. Serão abordadas situações em que teoria e prática se confrontam, a dificuldade na apropriação tecnológica pelo currículo e os conflitos vivenciados pelos profissionais da educação na sociedade contemporânea.

Como as ações de formação da EFAP sempre tiveram o objetivo de estimular o profissional a socializar sua prática, estudar, refletir e revisitar essa mesma prática, o diálogo sempre foi o pano de fundo das metodologias empregadas. Quando a proposta vai além do curso na forma de estudos autônomos, o profissional em

priação de discurso pedagógico pautado nas fundamentações teóricas estudadas, mas as atividades de vivência que deveriam exemplificar possibilidades pedagógicas pautadas nesses embasamentos revelavam muitas vezes um distanciamento entre o planejado, o discutido e o praticado.

Longe da situação se apresentar como um problema, a EFAP encarou e encara esse tipo de ocorrência como uma evidência a respeito dos próximos passos a serem dados nas ações de formação continuada. Diversos profissionais tendem a retomar sua vivência escolar e os modelos de atuação docente que conheceram, mesclando com algumas iniciativas que simulam mudanças favoráveis embasadas no discurso pedagógico e nas orientações curriculares vigentes. Em consequência, também é possível afirmar que muitos desconhecem a concepção de ensino e aprendizagem que embasa sua prática.

Na concepção da EFAP, esse tipo de constatação inspira a reelaboração de processos necessariamente pautados no dialogismo, na discussão e na reflexão coletivas. A intervenção necessária, nesse exemplo específico, está voltada para abrir mais espaço de discussão após a apresentação das vivências, com a presença de um mediador que provoque discussões e questionamentos diante de incoerências, buscando no coletivo o reconhecimento de possíveis equívocos e as sugestões para readequações. Não se pode esquecer que a EFAP lida com profissionais e que a mediação deve contribuir para evidenciar possibilidades e qualidades bem-vindas ao fazer

pedagógico. No momento presente, em que a figura do Professor Tutor não aparece como possibilidade, muitos retornos são dados aos cursistas por videoconferência, por especialista que faz análise das postagens e sistematiza as sugestões de adequações necessárias, abordando a questão de forma coletiva, como foi o caso do curso Supervisores de Ensino, já abordado neste texto.

Uma segunda evidência interessante diz respeito à busca da apropriação das tecnologias de informação e comunicação pelo currículo. Os profissionais da educação, principalmente aqueles que fazem parte do quadro do magistério, estão sujeitos a um contexto altamente tecnológico em que lidam com os recursos de seu tempo, como computadores, celulares e máquinas automatizadas em geral. Logo, dizer que esses profissionais carecem de familiaridade com as tecnologias não é uma afirmação plenamente acertada, muito embora não sejam ignoradas diferentes proporções na apropriação de tais recursos entre os diferentes profissionais da Rede Pública Estadual. Isso autoriza o entendimento de que os profissionais do quadro do magistério ainda não demonstram suficiente apropriação desses recursos no desenvolvimento do currículo. Outro desafio para a EFAP é propor alternativas para que os educadores vislumbrem as alternativas e metodologias para os alunos utilizarem os recursos em prol da aprendizagem.

Uma alegação, não desprovida de razão, é a não existência de um parque tecnológico adequado às necessidades, quer em quantidade quer em qualidade. As proporções gigantescas da rede mais a rapidez com que esses recursos normalmente ficam obsoletos não facilitam a resolução dessas questões. Por outro lado, a EFAP já desenvolveu e acompanhou projetos muito bem apoiados em quantidade e qualidade de recursos tecnológicos sem que os resultados fossem consistentes e duradouros, ou seja, tais condições por si só não garantiram a apropriação das TDIC pelo currículo, nos processos de ensino e de aprendizagem. Também não se pode esquecer que recorrentes discontinuidades em projetos inviabilizam sua retomada e seu aprimoramento, o que envolve questões de cunho mais político do que pedagógico.

Em alguns casos, a concepção presente na relação de ensino e de aprendizagem fez com as TDIC reforçassem uma prática distanciada daquela presente nas orientações oficiais da SEE/SP, criando apenas uma roupagem nova para práticas distantes daquelas que

deveriam ter o aprendiz como centro do processo de criação, reflexão e construção de sua aprendizagem.

Nota-se que a EFAP tem um caminho a percorrer para desenvolver um bom trabalho nessa esfera, enfatizando concepções e metodologias, mais que a destreza para lidar com os recursos tecnológicos ou simplesmente oferecer grande quantidade de conteúdo. Os próximos passos exigirão que se leve em conta as características da contemporaneidade e como isso influencia o contexto escolar, propondo experiências voltadas para o desenvolvimento de projetos com metodologias ativas em que o professor, assim como o aluno, utilize recursos tecnológicos para resolução de problemas, num movimento de investigação e experimentação, de forma que a tecnologia faça diferença e não figure somente como elemento para acesso e manipulação de informações.

Conclusão

A EFAP, além da missão declarada de buscar e oferecer formação continuada aos profissionais da Rede Pública Estadual de São Paulo, coloca-se em posição também de quem precisa aprender, afinal, “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (Guimarães Rosa).

Todas as ações de formação inspiram mudanças e trazem muitos desafios. A formação continuada em si já é desafiadora, e a EFAP responde com iniciativas que buscam contemplar a rotina do profissional e apreciá-la como objeto de um estudo respeitoso, iluminando essa prática com embasamentos teóricos que possibilitem olhar quem aprende como sujeito de seu próprio percurso de aprendizagem.

Aliado a esse enorme desafio, há um outro em particular, que diz respeito aos estudos a distância. Conferir sentido ao processo nessa modalidade requer um conjunto de iniciativas orquestradas, que envolve ouvir com precisão as demandas por formação e buscar atendê-las com propriedade, devolvendo à Rede Pública Estadual as ações formativas adequadas. Tudo isso utilizando os recursos midiáticos próprios do contexto digital de forma acessível, inclusive aos leigos, favorecendo-lhes a inclusão e o letramento digitais. Esse ponto ideal ainda exige uma caminhada longa, mas presente no dia a dia da instituição como o ponto orientador para o qual se direcionam os esforços.

Há também o desafio de conquistar plenamente o “estar junto virtual”, conforme entendimento de Valente (2003):

O “estar junto virtual” vai além de um curso tradicional, realizado a distância, pois não se trata de passar informação e verificar se essa informação foi retida. Trata-se, sim, de auxiliar o professor no seu contexto a buscar significado naquilo que faz e, com isso, fornecer condições para que possa inovar e buscar soluções que são condizentes com a sua realidade de sala de aula e de escola. (p. 510)

É necessário romper definitivamente com entendimentos equivocados de que o melhor das tecnologias contemporâneas para formação continuada é que elas possibilitam que todos aprendam isoladamente em seus tempos e espaços, quando a realidade vem demonstrando que a saída para as incertezas que se apresentam é aprender em constante cooperação e colaboração.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BULCÃO, R. Aprendizagem por *m-learning*. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GIOVANNI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, 1998.

HARGREAVES, A. A intensificação. O trabalho dos professores – Melhor ou Pior? In: *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide (Portugal): McGraw-Hill de Portugal, 1998. p. 3-22, 131-158.

KUIN, S. *et alii*. Formação como inovação: preparação de professores ingressantes na escola pública de São Paulo. In: ALMEIDA, F. J. *et alii* (orgs.). *Quantidade é qualidade*. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2011.

MENDES, M.; KUIN, S. O não mensurável na avaliação do professor *online*. In: HESSEL, A.; PESCE, L.; ALLEGRETTI, S. (orgs.). *Formação online de educadores: identidade em construção*. São Paulo: RG Editores, 2009.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. *Nova Escola*. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br-formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>. Acesso em: 12 mar. 2010.

SILVA, M. G. M. *et alii*. *Melhor Gestão, Melhor Ensino – da formação às práticas pedagógicas*. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2014.

SOUZA, V. *O perfil e a atuação do Assistente Técnico-Pedagógico na rede de ensino público do Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC/SP - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2008.

VALENTE, J. A. Curso de especialização em desenvolvimento de projetos pedagógicos com o uso das novas tecnologias: descrição e fundamentos. In: VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. (orgs.). *Educação a Distância via internet*. Campinas: Avercamp, 2003.



Minicurriculo

Silene Kuin: *Doutorado, Mestrado e Especialização em Educação-Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na linha Novas Tecnologias em Educação. Professora em cursos de Graduação e Pós-graduação, nas modalidades presencial e a distância. Pesquisadora da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” – EFAP. Autora de publicações impressas e digitais para formação de educadores na Cultura Digital. Parecerista em artigos acadêmicos junto a instituições de Ensino Superior. Experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologia em educação, formação de professores e gestores, políticas públicas em educação, formação online de educadores, cultura digital e os impactos na educação.*

Valéria de Souza: *Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Assistente da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo atuando, principalmente, nas áreas de Educação Básica, currículo, formação continuada, gestão educacional, carreira e avaliação docente. Coordenadora da CGEB (2007-2011 e 2016-2017) e coordenadora da EFAP (2015-2016).*

Deveria Ter Razão Aquele Que Aprende

Alfred Michaelis*

Resumo: Este texto foi originado a partir de reflexões que surgiram após a leitura de dois artigos durante os seminários formativos da EFAP. O primeiro desses artigos, escrito por Heloisa R. Herneck e Maria da Graça Nicoletti Mizukami, apresenta uma pesquisa sobre os efeitos de um curso de formação continuada voltado para docentes da rede pública e traz considerações sobre como superar os problemas revelados. O segundo artigo, escrito por Donald Schön, critica uma estrutura de ensino orientada por culpabilizar fracassos e sugere mudanças nas práticas de ensino. Com apoio nesses artigos, apreende-se que para uma formação ser aproveitada é necessário que o aprendiz a sinta como significativa para sua evolução pessoal. Para que isso seja viável, é imprescindível que o aprendizado seja entendido como um desenvolvimento de capacidades subjetivas próprias e não mais como uma aquisição de saberes indubitáveis. Comenta-se, por fim, que uma tal mudança atinge não apenas as práticas de sala de aula, mas toda a rede de ensino.

Palavras-chave: Formação Continuada; Saber Escolar; Reflexão Na Ação.

* Membro do Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa da EFAP. E-mail: alfred.michaelis@educacao.sp.gov.br.



Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor em fluxo da vida – ninguém, exceto tu. Certamente, existem as veredas e as pontes e os semideuses inumeráveis que se oferecerão para te levar para o outro lado do rio, mas somente na medida em que te vendesses inteiramente: tu te colocarias como penhor e te perderias. Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar. Para onde leva ele? Não perguntes nada, deves seguir este caminho.

(NIETZSCHE, F. Schopenhauer Educador)

O que você vai ser quando crescer? – Esse é o futuro questionando, e nenhuma criança está livre, nem da pergunta, tampouco do futuro. Bem ou mal, toda criança se tornará alguém com uma identidade inseparável da sua profissão. Para tanto, a criança precisará ser formada – e formar é um verbo eloquente: significa educar e também pôr na forma. Um molde que ajusta o aprendiz às necessidades da comunidade. Não é à toa que nomeamos quem não respeita as normas básicas de convivência como alguém sem educação. No âmbito desse grande empreendimento civilizatório que é o Ensino, costumamos ver aquele que aprende – não apenas um aluno em formação inicial, como também um profissional em formação continuada – como um caderno em branco que precisa ser preenchido com certa *disciplina*.

Esse hábito de tratar aquele que aprende como receptáculo de instruções e conteúdos úteis, no entanto, tem sido problematizado. Não se trata, é bem verdade, de algo novo, mas também é certo que esse continua um tema relevante, pois há ainda muito o que refletir e caminhar. Aqui abordarei dois artigos que seguem essa direção: um traz um diagnóstico sobre um curso de formação de professores e receita remédios para corrigir os problemas encontrados; o outro, partindo de uma perspectiva semelhante ao primeiro, propõe uma significativa mudança de rumo quanto ao que se entende por formação.¹

Com o objetivo de trazer elementos para enriquecer a reflexão sobre ações de formação continuada, Heloisa R. Herneck e Maria da Graça Nicoletti Mizukami realizaram uma pesquisa sobre efeitos de uma ação formativa e discutiram seus resultados com apoio no debate acadêmico sobre formação docente. Nessa pesquisa foram questionados 39 docentes da rede pública de São Leopoldo, MG, que haviam participado do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) em 1998.

Os dados coletados mostram que os docentes pesquisados não reconheceram a capacitação como significativa, e os motivos por eles apontados foram, de forma bastante sintética: 1) aulas simuladas em desconexão com a realidade (quantidade de alunos fictícia, alunos disciplinados e interessados e ótimas condições de trabalho); 2) curso excessivamente teórico; e 3) material com leituras muito extensas e, por vezes, de difícil compreensão. Esses apontamentos, todavia, mais do que um julgamento do curso, serviram de insumo para análises que envolvem reflexões sobre como se aprende algo, sobre o que é o conhecimento e sobre o papel da escola.

Mas antes de expandir essas reflexões, observemos o que as pesquisadoras concluíram em suas análises:

Ainda que o programa tenha mostrado um saber fazer, elas [as professoras] não conseguiram incluí-lo em seus repertórios pedagógicos, transferi-lo de uma situação de trabalho para outra, pois ele era externo a elas e simulado em uma realidade diferente da que existia em suas escolas. (HERNECK E MIZUKAMI, 2002, p. 334)

É fundamental ressaltar a ideia aí presente de uma externalidade, de algo que vem de fora – seja de uma outra realidade ou até mesmo do plano das ideias – e que, inevitavelmente, não irá se ajustar por completo à situação singular e concreta, revelando assim uma cisão entre a prática efetiva do docente e a concepção de uma prática. A percepção dessa defasagem faz com que o docente acabe por resistir à ação formativa, desqualificando-a e considerando-a não replicável. A consequência final é que não apenas a formação fica comprometida, como também, à medida que o professor nota que parte fundamental de seus problemas não recebe atenção, acentua-se sua sensação de desamparo.

Eis então uma dificuldade nada pequena: como desenvolver uma ação formativa que atinja um público

1 Esses artigos foram objeto de estudo nos seminários formativos realizados na EFAP, e as discussões ali realizadas ensejaram a escrita deste texto.

amplo e heterogêneo sem desconsiderar as realidades singulares, que podem ser muitas distintas umas das outras, também marcadas por distinções pessoais de hábitos, crenças, valores e conhecimentos, ainda mais considerando a realidade brasileira de enorme desigualdade social, cultural e financeira.

De acordo com as pesquisadoras, para dar conta da multiplicidade, os cursos “geralmente, partem de um pressuposto de necessidades de aprendizagem comuns a todos os docentes e a todos os contextos” (HERNECK E MIZUKAMI, 2002, p. 316) e buscam idealizar “um professor médio e uma escola média” (HERNECK E MIZUKAMI, 2002, p. 317). No entanto, essa solução seria inválida, pois, no final das contas, o que se tenta por meio dela é na verdade apagar a diversidade de sujeitos, recorrendo a um modelo forjado exteriormente.

Há, porém, um caminho mais frutífero. Um caminho no qual não fosse dever do docente se ajustar à capacitação, mas o contrário. Isso implica desenvolver uma capacitação flexível, capaz de se adequar às pessoas que aprendem.

A sensação, por parte do docente, de que haverá alguma contribuição para o seu aprimoramento é imprescindível para que uma ação formativa tenha êxito, e não se trata tão somente de um aprimoramento profissional, mas do desenvolvimento do indivíduo, pois a verdadeira formação deve ser um “cultivo de si”, um processo de constituição pessoal que leve à emancipação do pensamento. Por isso, dificilmente a ação formativa será percebida como proveitosa se for apresentada como uma diretriz, isto é, como instruções que determinem o agir. É nesse sentido que as pesquisadoras deixam clara a posição de que, a despeito de orientações normativas mais amplas, cabe ao docente desenvolver sua prática de ensino:

Sabe-se que a prática profissional dos professores é regida por normas coletivas, geralmente adotadas por outras pessoas, porém a prática deste profissional depende de decisões individuais e somente ele [o professor] pode selecionar o que aprende e o que ensinar. (HERNECK E MIZUKAMI, 2002, p. 332)

Tomado dessa maneira, o docente não é um inevitável intermediário no sistema de ensino, de modo que um curso de formação continuada, indicam Herneck e Mizukami, seria mais eficaz se tivesse como fonte, desde sua concepção, a prática profissional e a experiência pessoal dos docentes, considerando os conhecimentos curriculares assim como as situações concretas de sala de aula:

Elaborados a partir do conhecimento de quem são os sujeitos para os quais as reformas são feitas, o que sabem, o que não sabem, como aprendem, como ensinam e as condições em que realizam seus trabalhos, os cursos estariam mais próximos das experiências reais de ensino, tendo mais chance de chegarem até as salas de aula e, provavelmente, novas reflexões poderiam ser provocadas. (HERNECK E MIZUKAMI, 2002, p. 317)

O primeiro passo deve ser, portanto, conhecer os professores. Esse é o requisito incontornável para conceber um curso de formação continuada que esteja integrado à prática, adaptado à situação escolar e ao seu processo de ensino. Requisito para que o docente consiga perceber que a formação pode contribuir diretamente com suas atividades. Requisito para que a ação formativa e suas inovações sejam valorizadas e vistas com qualidade pelo docente. Somente assim, a formação poderá contribuir para a superação das dificuldades apontadas pelos próprios docentes, incluindo melhoria das condições de trabalho, maior autonomia de gestão de classe e maior capacidade de concretização das ações cotidianas.

Esse passo, entretanto, é inseparável de uma mudança radical quanto ao que se entende por aquisição de conhecimento, o que envolve de forma significativa os fundamentos de todo o sistema de ensino.

Programas de formação que pretendem instrumentalizar os docentes para a função de ensino – transmitindo conteúdos e técnicas a serem replicados – sustentam-se sobre uma compreensão objetiva do saber. Uma concepção na qual o conhecimento é visto como algo evidente e indubitável, tão cristalino que basta aproximar-se para perceber sua solidez e transparência. Uma concepção na qual educar é instruir, e o professor é mero executor, encarregado pela transmissão da instrução, como um cabo de alta tensão que transporta a energia da usina para a residência agora iluminada.

A Administração instrui o professor e este instrui o aluno: configura-se, desse modo, um sistema de ensino hierarquizado, onde a comunicação segue em sentido único, de cima para baixo, do centro para a periferia. É evidente que tal quadro não contribui para que escolas, professores e alunos sejam ouvidos, e a consequência é o desconhecimento dos reais problemas e necessidades da vida escolar, justamente, por parte das instâncias responsáveis em incentivar e promover o aprimoramento da formação dos professores.

Via de regra, o principal recurso que a administração central utiliza para observar o que ocorre nas escolas são as avaliações, entretanto, mesmo sendo instrumentos que possuem validade para identificar deficiências ou êxitos, elas enxergam unicamente o que propõem avaliar. Trata-se, grosso modo, mais de uma tentativa de mensurar o que se quer saber, e não uma disposição real para ouvir o outro. Nessa perspectiva, avaliações são de fato úteis como método de controle para medir competências ou fracassos em repassar o conhecimento aos alunos. Ocorre que a consequência final, mesmo que indesejada, é coagir os avaliados a se adequarem às avaliações, o que não necessariamente acompanha a melhoria da escola e da educação dos alunos.

As avaliações expõem aqueles que não atingiram desempenho satisfatório, responsabilizando-os pelos seus fracassos. Em suma, há aí um método de controle que culpa os que não sabem o que se supõe que deveriam saber.

Questionar esse quadro é o que propõe Donald Schön em um artigo intitulado “Formar professores como profissionais reflexivos”. Embora o autor tenha como referência o sistema educacional estadunidense, suas reflexões parecem válidas para a realidade brasileira e para as dificuldades aqui levantadas. Seu ponto de partida é justamente o costume de culpar escolas e professores pelas deficiências da educação: “Como é hábito, atribuímos a culpa às escolas e aos professores, o que equivale a culpar as vítimas.” (SCHÖN, 1992, p. 79)

Para Schön, é esse o resultado de uma regulação que se exerce do centro para a periferia e que se efetiva por meio de um sistema de prêmios e punições, criando assim uma dinâmica na qual o foco das escolas é responder à autoridade central, enquanto esta, por sua vez, necessita manter o controle das escolas.

Não surpreende que, no fundamento de tal estrutura escolar, Schön encontre a presença de um entendimento objetivo do conhecimento, que ele nomeia de “saber escolar” e descreve da seguinte forma:

[...] um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como fatos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado. A progressão dos níveis

mais elementares para os níveis mais avançados é vista como um movimento das unidades básicas para a sua combinação em estruturas complexas de conhecimento. (SCHÖN, 1992, p. 81)

Reencontramos aqui um saber supostamente dominado pelo professor e transmitido aos alunos, que devem se mostrar capazes de assimilar o que lhe é comunicado, caso contrário serão classificados por suas dificuldades de aprendizado.

Mas a escola pode ser diferente, nos diz Schön. Sua prescrição, todavia, exige uma mudança profunda: seria necessário fornecer um novo entendimento sobre como se forma o conhecimento. A alternativa seria uma concepção de ensino nomeada como “reflexão na ação”, cuja proposta é essencialmente colocar o aluno no princípio do processo de aprendizagem e, com isso, transformar a prática de ensino. Prática descrita da seguinte forma:

Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem que lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (SCHÖN, 1992, p. 82)

É bem possível que muitos docentes ao lerem isso já sintam o desamparo corroendo os ossos e se perguntem: como individualizar o ensino e prestar atenção numa sala de 30 ou mais alunos? É bem verdade que essa fala não parte da realidade brasileira e isso deve de fato ser levado em consideração. Mas, por um outro lado, se estávamos comentando antes sobre a necessidade dos cursos de formação continuada partirem da realidade dos professores, o mesmo se aplica às práticas escolares de formação inicial dos alunos. Esse paralelismo significa que os professores precisam conhecer a realidade de seus alunos e partir dela para elaborar uma prática que seja promissora. Sem querer minimizar as dificuldades dessa abordagem, trata-se de ressaltar que o ensino parte do conhecimento daquele que aprende. Mas continuemos seguindo Schön:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras. (SCHÖN, 1992, p. 83)

Não estamos acostumados e não é uma tarefa fácil estar aberto a reconhecer o outro na sua alteridade, mas, quando isso ocorre, o estranhamento é inevitável. Assim como é inevitável que, se o aluno é considerado a partir do que lhe é próprio, ele não seja mais eleito como culpado pelas dificuldades de aprendizado, pelo contrário, é de se esperar que sejam reconhecidas suas capacidades singulares. O estranhamento é intrínseco ao aprendizado bem-sucedido e deveria ser vivenciado de modo natural, sem embaraço, tanto pelo professor no contato com o aluno, quanto pelo aluno no contato com a novidade. E esse estranhamento vem acompanhado por uma certa confusão, que Schön ressalta com sensibilidade:

É impossível aprender sem ficar confuso. [...] Dizer numa sala de aula “Estou confuso” é o mesmo que dizer “Eu sou burro”. Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também de encorajar e dar valor à sua própria confusão. Se prestar a devida atenção ao que as crianças fazem [...], então o professor também ficará confuso. E se não ficar, jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação. (SCHÖN, 1992, p. 85)

Não haverá estranhamento e confusão se o aprendizado for sustentado sobre a crença na existência de uma verdade objetiva, de uma única resposta certa, externa e verificável por todos em qualquer situação. De modo significativamente distinto, uma postura reflexiva – ao permitir-se entrar em contato com o outro enigmático, com as peculiaridades do pensar de cada aluno, deixando-se surpreender, e visualizar na incerteza, não uma deficiência, mas um momento necessário para o

aprendizado – pode ser ilustrada pelo que Schön descreve como “dar razão ao aluno”. (Schön, 1992, p. 82)

Há aí uma proposta segundo a qual o professor deve dar razão ao aluno e mudar sua prática pedagógica conforme o reconhecimento das capacidades de cada aluno, mas, para tanto, exigem-se necessariamente também alterações nos paradigmas da gestão escolar, já que existe uma inevitável simetria de processos entre os relacionamentos de aluno/professor, de professor/escola e de escola/administração escolar. Se no modelo tradicional a administração escolar tenta educar as escolas do mesmo modo que as escolas tentam educar os alunos, no ensino reflexivo seria preciso também dar razão ao professor e à escola. Isso significa que professores e escolas não devem ser culpabilizados, mas estimulados a se desenvolverem de acordo com suas particularidades.

A ampliação de espaços reflexivos, todavia, não para por aí. Educação e sociedade estão amalgamados em uma práxis que transforma um no reflexo do outro. Falar, portanto, de uma outra Educação é falar de outro tipo de cidadão, um novo etos, no qual o pensamento crítico prevaleça sobre o pensamento dogmático.

Referências

HERNECK, H. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Desenvolvimento e Aprendizagem Profissional da Docência: Impacto de um Programa de Formação Continuada. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. *Formação de Professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 315-336.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-92.



Minicurrículo

Alfred Michaelis é mestre em *Psicologia Social (IP/USP)*, com graduação em *Psicologia (IP/USP)* e em *Filosofia (FFLCH/USP)*; atua como *psicanalista*; e pertence ao *Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (GCTEC/EFAP)* da *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*.

O programa “Memória Escolar, Educação e Patrimônio” e o início de uma política pública de preservação

Maria Cristina Noguerol Catalan*

Resumo: Em 2013, o **Programa “Memória Escolar, Educação e Patrimônio”** foi criado com o intuito de formalizar, subsidiar e mapear ações de preservação da memória e do patrimônio escolar, bem como incentivar a criação de espaços de memória. Sob a responsabilidade do Centro de Memória e Acervo Histórico (CEMAH), é aberto para toda a rede pública de educação no Estado de São Paulo e oferece suporte teórico e prático por meio de vídeos, textos e indicações bibliográficas disponibilizados no site do CRE Mario Covas. A participação é feita por adesão, com acompanhamento da Diretoria de Ensino. O Professor Coordenador da Escola é o articulador do Programa na instituição, e a ação pode incluir toda a comunidade escolar (alunos, funcionários, docentes, gestores e comunidade local), encorajando o protagonismo dos participantes e a contextualização dos projetos com a realidade vivenciada em cada escola. Os resultados esperados incluem a criação de espaços de memória na escola, elaborações de exposições de curta e longa duração, desenvolvimento de projetos e a produção de vídeos e documentos sobre a História da Escola. Em 2017, foi iniciado um trabalho com foco na pesquisa sobre a história do “Patrono das Escolas” que resultou em um banco de dados disponível para consulta. Acreditamos que iniciativas como essas contribuem para o fortalecimento de Políticas Públicas para a valorização, divulgação e preservação do patrimônio escolar.

Palavras-chave: patrimônio, memória, escola, acervos, preservação, programa.

* Diretora do Centro de Memória e Acervo Histórico do CRE-Mario Covas da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”(CEMAH-CRE/EFAP). E-mail: mcristina.noguerol@educacao.sp.gov.br.



Alunos presentes

Males Bartos - Sylvio Mouché
Benedicto Bastos - Jorge Tibiriçá
José Rodrigues - Haroldo de
Oliveira - Edgar Maia



Na Rede Estadual de Educação em São Paulo, cada unidade escolar tem responsabilidade pela gestão de seu patrimônio, seja ele impresso ou tridimensional. Dada a dimensão da rede, existe uma imensa e rica variedade de tipologia e raridade dos acervos históricos encontrados. Existem bibliotecas centenárias, móveis do século XIX e início do século XX, bem como documentações que compõem a História da Educação Paulista.

O Centro de Memória e Acervo Histórico (CEMAH) tem dentre suas atribuições o trabalho de orientação às escolas para o desenvolvimento de projetos de preservação da história, memória e patrimônio histórico das escolas da rede estadual. Tem também a guarda do Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos (AHECC), sendo responsável pela sua preservação, bem como por sua disponibilização ao público em consultas para pesquisas e exposições temáticas.

É a partir desses dois eixos que o CEMAH/CRE/EFAP orienta a ação da escola. O trabalho desenvolvido no AHECC, sob sua guarda, oferece exemplos e referências que a escola pode utilizar em suas ações.

Desde sua criação em 2002, o CRE Mario Covas/EFAP vem atendendo as escolas, oferecendo apoio técnico e metodológico para projetos de preservação na rede estadual. Inicialmente, o atendimento era feito a partir

de demandas das próprias unidades escolares que, por iniciativa própria, incentivo das Diretorias de Ensino ou do próprio Memorial da Educação (nomenclatura utilizada até 2010), realizavam projetos e ações pontuais.

Pensando nesse contexto, o **Programa “Memória Escolar, Educação e Patrimônio”** foi criado com o intuito de formalizar, subsidiar e mapear ações que se desdobram em toda a rede pública de educação no Estado de São Paulo.

Embora o CEMAH/ CRE/ EFAP tenha atendido as escolas por demanda desde sua criação até 2012, o **Programa “Memória Escolar, Educação e Patrimônio”**, implementado em 2013, **ampliou** o alcance da ação, abrindo também a possibilidade de formação nas Diretorias de Ensino e a formação online oferecendo suporte teórico e prático por meio de vídeos, textos e indicações bibliográficas, disponibilizados no site. O Programa faz interface com diferentes departamentos/centros da Secretaria da Educação/SP e articula diferentes ações com universidades e outras instituições de preservação do patrimônio.

Além de conscientizar a comunidade sobre a importância da preservação da memória e do patrimônio escolar, incentiva a criação de espaços de memória para organização, acondicionamento e divulgação do Acervo Histórico, estimulando a pesquisa, investigação e debates críticos no espaço escolar.

O Programa é aberto a todas as escolas da Rede Pública Estadual e a participação é feita por adesão, com acompanhamento da equipe da Diretoria de Ensino. Uma vez inscrita, a unidade participante recebe orientação presencial ou a distância. O público é indicado pela equipe da Diretoria de Ensino, incluindo alunos, funcionários, professores dos diferentes componentes curriculares, equipe gestora, comunidade local, grêmios estudantis, Escola da Família, programa Sala de Leitura, EJA/CEEJA (Educação de Jovens e Adultos) e Diretorias de Ensino.

O Professor Coordenador da Escola inscrita é o articulador do





Programa na instituição. Dessa forma, encoraja-se o protagonismo dos participantes e a contextualização dos projetos com a realidade vivenciada em cada escola.

Os resultados esperados do Programa incluem a criação de espaços de memória na escola, elaborações de exposições de curta e longa duração, desenvolvimento de projetos e a produção de vídeos e documentos sobre a História da Escola.

Além do material disponível, existe a possibilidade da solicitação de orientações presenciais pela Diretoria de Ensino que devem ser feitas pelo e-mail centrodememoriacre@educacao.sp.gov.br.

Em 2017, foi iniciado um trabalho com foco na pesquisa sobre a história do “Patrono das Escolas” que resultou em um banco de dados disponível para consulta.

Acreditamos que iniciativas como essas contribuem para o fortalecimento de Políticas Públicas para a valorização, divulgação e preservação do patrimônio escolar, além de complementarem a própria formação dos profissionais que se percebem atuando para além do contexto de suas áreas de especialização, valorizando o espaço escolar com um todo e a educação de forma mais ampla.



Minicurriculo

Maria Cristina Noguerol Catalan é mestre em Artes pela Universidade de São Paulo, tendo ampla experiência no ensino de arte e na formação de professores, docência de nível superior e gestão de projetos culturais e educacionais. Atualmente desenvolve pesquisa na área de Educação Patrimonial, e compõe a equipe do Centro de Referência em Educação Mario Covas, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Como Diretora do Centro de Memória e Acervo Histórico (CEMAH) promove exposições e faz a gestão do Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos, bem como orienta as escolas da Rede Pública de São Paulo para o desenvolvimento de projetos de preservação do patrimônio e memória escolar.



realização:

Escola de Formação e Aperfeiçoamento
dos Professores do Estado de São Paulo
"Paulo Renato Costa Souza"

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO