

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Marceline de Lima

**Oficina Pedagógica como espaço formativo
da docência**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**SÃO PAULO
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Marceline de Lima

**Oficina Pedagógica como espaço formativo
da docência**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Doutora Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito.

SÃO PAULO

2008

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho à minha avó, *Florinda Trujillo da Silva (in memoriam)*, que me ensinou muito mais do que ler e escrever.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, João e Claudete, pela presença discreta e constante em todos os momentos.

À minha irmã Gisele, pelo acolhimento em sua casa e por fazer parte da minha vida.

Ao meu tio Dujardis, pelo incentivo, pelas contribuições ao longo de todo este percurso e, principalmente, pelo seu exemplo.

Ao Luciano, companheiro de todas as horas, pelo incentivo, carinho e compreensão.

À professora Regina L. G. L. de Brito, minha orientadora, pela paciência e desvelo com que acolhe a todos os seus orientandos, indistintamente.

Às professoras Maria da Graça N. Mizukami e Marina G. Feldmann, pela apreciação e valiosas contribuições na banca de qualificação para a conclusão deste trabalho.

A todos os professores do mestrado, em especial Branca J. Ponce, Fernando J. de Almeida, Marcos T. Masetto, Marina G. Feldmann, Mario S. Cortella e Regina L. G. L. de Brito, pela competência na condução das discussões durante as aulas e pelas contribuições para a construção deste estudo.

Aos colegas de mestrado do primeiro semestre de 2006, pelo agradável e rico convívio. De modo especial às amigas Fátima e Viviani, pela amizade, carinho e apoio em um momento de fragilidade.

À Rita, secretária do Programa, pela paciência e simpatia em atender nossas necessidades.

À amiga Rosângela, pelo auxílio cuidadoso e competente.

Às amigas Alessandra e Roseli, que sempre me ouviram com carinho e atenção, apoiando-me nos momentos de angústia.

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, pela concessão da Bolsa Mestrado, sem a qual não seria possível a realização deste trabalho.

À Diretoria de Ensino da Região de Bragança Paulista, em nome do professor Adilson e da professora Eliana, pela colaboração na realização deste estudo.

Às colegas da Oficina Pedagógica, em especial à professora Suely, que acreditou no meu potencial quando me convidou para fazer parte da equipe.

E, especialmente, a todos os professores que aceitaram o desafio de participar desta pesquisa.

LIMA, Marceline de. Oficina Pedagógica como espaço formativo da docência. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

RESUMO

A presente dissertação insere-se na Linha de Pesquisa Formação de Educadores, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A formação docente tem sido objeto de discussão, estudos e pesquisas tanto em nível nacional quanto internacional, evidenciando a necessidade de uma compreensão mais detalhada dos processos formativos para atender às demandas atuais de formação, tanto inicial quanto continuada. Dessa forma, esta pesquisa pauta-se na necessidade de analisar criticamente a formação continuada dos professores, tendo em vista a transformação da prática pedagógica e, conseqüentemente, uma possível melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem.

Este estudo analisa a formação continuada de professores de Ciências da rede pública estadual de São Paulo e tem como cenário a Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino da Região de Bragança Paulista. Seus principais objetivos são: identificar os pressupostos de formação continuada via Oficina Pedagógica, com vistas à renovação da prática docente, e revitalizar a teoria-prática numa perspectiva dialética, acentuando a indissociabilidade entre a ação docente nas suas dimensões instrumentais e de interação, e os processos que lhe dão consistência teórica.

A metodologia apóia-se numa abordagem de natureza qualitativa, materializada por uma revisão bibliográfica e documental acerca da formação continuada de professores, em especial de professores de Ciências. Como instrumento metodológico utiliza o grupo focal combinado com a entrevista semi-estruturada aplicada aos mesmos participantes, ou seja, um grupo de dez professores de Ciências. Com base na análise e interpretação dos dados gerados pela interação do grupo e pelos depoimentos dos professores, foi possível concluir que as ações formativas oferecidas pelas Oficinas Pedagógicas contribuem para a construção da profissionalidade docente na medida em que são concebidas como um *continuum*, em que os saberes da formação inicial se entrelaçam com os da formação continuada e com os saberes adquiridos por meio das experiências vividas.

Palavras-chave: Oficina Pedagógica; formação continuada de professores; formação de professores de Ciências; articulação teoria e prática na formação de professores; revitalização da prática docente.

LIMA, Marceline de. Pedagogical Workshop as a teaching formative space. 2008. Dissertation (Master Degree in Education: Curriculum) – Post-Graduation Program in Education: Curriculum. Pontifical Catholic University (PUC) of São Paulo, São Paulo, 2008.

ABSTRACT

The present essay is inserted in the Research Linage of Educator Formation, from the Post-Graduation Program in Education: Curriculum, from Pontifical Catholic University (PUC) of São Paulo. The teacher formation has been object of discussion, studies and researches so far in national and international levels, highlighting the necessity of a more detailed comprehension of the formation process to meet the current demands of formation, as far as initial and continuing. This way, this research is guided by the necessity of a critical analysis on the continuing formation of the teachers, considering the transformation of the pedagogical practice and, consequently, a possible improvement on the quality of teaching and learning.

This study analyzes the continuing formation of Science teachers from the public state schools of São Paulo and it has its scenario at the Pedagogical Workshop of the Teaching Administration from Bragança Paulista Area. Its main objectives are: identify the purpose of continuing formation via Pedagogical Workshop, considering the renewing of teaching practices, and revitalize the theory-practice on a dialectic perspective, emphasizing a dependence between the teaching action in its instrumental and interaction dimensions, and the process which gives theoretical consistency to it.

The methodology uses a qualitative nature approach, materialized by a documental and bibliographical review regarding the continuing formation of the teachers, in special Science teachers. As a methodological instrument, this study uses the focal group combined with a semi-structured interview applied to the same participants, that is, a group of ten Science teachers. Based on the analysis and interpretation of the data generated by the interaction of the group and by the testimonial of the teachers, it was possible to conclude that the formative actions offered by Pedagogical Workshop help in the construction of the teaching professionalism at the moment they were conceived as a continuum, in which the skills from the initial formation interweave with the continuing formation and with the skills acquired through the experiences lived.

Key-words: Pedagogical Workshop; teacher's continuing formation; Science teacher formation; articulation theory and practice in the teacher formation; revitalization of the teaching practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
• Justificativa, pressupostos e marco teórico.....	15
• Contextualização do estudo	21
• Problema e objeto de estudo	25
• Objetivos e hipóteses	26
• Percurso teórico-metodológico	28
CAPÍTULO I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PROBLEMATIZAÇÃO NECESSÁRIA	38
1.1. Formação inicial	43
1.2. Formação continuada: a evolução de um conceito.....	44
1.3. Relação teoria e prática na formação continuada de professores.....	50
1.4. Saberes docentes e formação de professores.....	55
1.5. Formação de professores de Ciências.....	58
1.5.1. Propostas curriculares e formação de professores de Ciências: um pouco de história.....	61
1.6. Políticas públicas de formação continuada no contexto da rede pública estadual paulista...	75
CAPÍTULO II – OFICINA PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	83
2.1. Criação das Oficinas Pedagógicas.....	84
2.2. Estratégia de formação das Oficinas Pedagógicas: inovação educacional, descentralização ou desconcentração?.....	87
2.2.1. Concepção e gestão	87
2.2.2. Objetivos, funcionamento e atividades.....	89
2.2.3. Equipe Pedagógica	92
2.2.4. Uma perspectiva de formação de professores diferenciada	94
2.3. As Oficinas Pedagógicas a partir de 2005	99
2.4. Outros espaços de formação dos professores da rede.....	105
2.4.1. Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo: HTPC	105
2.4.2. Ações descentralizadas: a Teia do Saber.....	108

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA: OFICINA	
PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO FORMATIVO DA DOCÊNCIA.....	114
3.1. Tratamento e análise dos dados gerados pelo grupo focal	114
3.2. Tratamento e análise dos dados gerados pelas entrevistas semi-estruturadas	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
ANEXOS	168

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATP	Assistente Técnico-Pedagógico
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
DE	Diretoria de Ensino
DERBP	Diretoria de Ensino da Região de Bragança Paulista
DOE	Diário Oficial do Estado
DRHU	Departamento de Recursos Humanos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBECC	Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura
MEC	Ministério da Educação
NRTE	Núcleo Regional de Tecnologia Educacional
OP	Oficina Pedagógica
OT	Orientação Técnica
PC	Professor Coordenador
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PEC	Programa de Educação Continuada
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SAI	Sala Ambiente de Informática
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEE/SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
UE	Unidade Escolar

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– A Oficina Pedagógica e outros espaços de formação docente	121
Quadro 2	– Justificativas para a escolha dos espaços de formação considerados como “mais importantes” pelos professores.....	122
Quadro 3	– Forma de organização das HTPC	123
Quadro 4	– Relação tutorial entre pares	124
Quadro 5	– Aspectos importantes da formação continuada via Oficina Pedagógica.....	125
Quadro 6	– Divulgação na escola e acesso às informações.....	126
Quadro 7	– Critérios de encaminhamento dos professores	126
Quadro 8	– Espaço para socialização de conteúdos e materiais nas HTPCs.....	127
Quadro 9	– Saberes docentes contemplados nas ações formativas	128
Quadro 10	– Ausências ou lacunas nas ações formativas via Oficina Pedagógica	129
Quadro 11	– Aplicabilidade dos conteúdos contemplados nas ações formativas	130
Quadro 12	– Elementos facilitadores e dificultadores na articulação teoria-prática	131
Quadro 13	– Projetos da SEE/OP que repercutiram positivamente entre os alunos	132

[...] sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.

(SARAMAGO, 1997, p. 135)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se a minha vida pessoal e profissional, pois acredito que nenhum trabalho desliga-se de uma vida, de suas influências, circunstâncias e de seu sentido.

Desde os sete anos de idade, quando entrei no primeiro ano da “escola primária”, em 1975, encontro-me em contato permanente com a atividade educativa, quer seja nos bancos escolares como aluna, como professora, como professora-aluna nos cursos de formação continuada e de pós-graduação, quer seja como professora-formadora no desenvolvimento das ações de formação continuada na Oficina Pedagógica.

Minha trajetória escolar se fez na escola estadual, no interior do estado de São Paulo, até a conclusão do ensino médio. No entanto, como parte dos estudantes que têm a oportunidade de cursar o ensino superior, em 1986 iniciei a Licenciatura em Ciências Biológicas em uma instituição privada.

Incentivada pela minha família, escolhi ser *professora*, pois havia a referência de meu tio, também professor de Ciências, que era muito admirado por todos.

Em 1989 passei a fazer parte da rede pública estadual como professora de Ciências e Matemática, lecionando nos cursos regular e supletivo, em dois municípios diferentes e em três períodos, dificuldades comuns enfrentadas pela grande maioria dos professores em início de carreira.

Após doze anos de experiência como docente na rede pública estadual, em meados de 2001, fui convidada a integrar o quadro de Assistentes Técnico-Pedagógicos da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino¹ da Região de Bragança Paulista - SP, iniciando assim a

¹ O Decreto nº. 43.948, de 9 de abril de 1999, alterou a denominação e a reorganização das Delegacias de Ensino, que passaram a denominar-se Diretorias de Ensino. Nesta pesquisa, adotaremos este novo termo.

minha história com a temática desta pesquisa, ou seja, a formação continuada de professores de Ciências. O Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) é um profissional lotado nas Diretorias Regionais de Ensino, com a finalidade de criar condições para implementação de propostas pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação (SEE), bem como facilitar as interações entre os professores por meio de orientações técnicas e oficinas, visando à formação continuada desses professores. O ATP recebe orientações da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), ambas vinculadas à SEE. Esse profissional já foi denominado de monitor, posteriormente assistente de apoio pedagógico até chegar à denominação atual.

A atividade como Assistente Técnico-Pedagógico de Ciências despertou-me para o desejo, a necessidade e a obrigação de contribuir mais e melhor para a formação continuada daqueles professores da rede estadual de ensino. Uma de minhas responsabilidades consiste em acompanhar, junto aos professores, os projetos desenvolvidos pela Oficina Pedagógica. Este trabalho sistemático possibilita cotidianamente reflexões a respeito da melhoria das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula e seus reflexos na aprendizagem efetiva dos alunos.

Após cinco anos desempenhando esta função, fruto desta reflexão, comecei a sentir uma certa inquietação. Nas ações de formação desenvolvidas, mesmo quando as avaliações feitas pelos professores apontavam para um resultado satisfatório, tinha a sensação de que ainda havia muita coisa por fazer no que diz respeito à prática pedagógica docente.

Como nos alerta Cortella (2006, p. 11), “[...] a condição humana perde substância e energia vital toda vez que se sente plenamente confortável com a maneira como as coisas já estão, rendendo-se à sedução do repouso e imobilizando-se na acomodação”.

Nessa perspectiva, ciente da necessidade de aprimorar também a minha formação para atuar nessa realidade, decidi cursar Pedagogia, que ainda revelou-se insuficiente para redimensionar as práticas por mim desenvolvidas como Assistente Técnico-Pedagógico junto aos professores na Oficina Pedagógica.

Assim, o Mestrado em Educação constituiu-se na oportunidade de dar novo sentido à minha prática profissional, procurando apontar possíveis respostas aos questionamentos decorrentes da minha atuação como Assistente Técnico Pedagógico de Ciências, possibilitar melhorias na formação continuada dos professores de Ciências da Diretoria de Ensino de Bragança Paulista e, conseqüente e possivelmente, contribuir para a construção de uma escola pública mais justa, democrática, inclusiva e de qualidade para todos, tendo em vista a necessidade de uma sociedade da mesma forma adjetivada.

- **Justificativa, pressupostos e marco teórico**

A sociedade contemporânea, ao mesmo tempo que se globaliza, que cria patamares de progresso material, parece ampliar também a exclusão social. Desta forma, o desafio continua sendo a realização da proposta de uma escola atual, em interação com o mundo econômico, político, cultural e midiático; uma escola que busque a formação do indivíduo para o mundo do trabalho e para a cidadania, portanto, um cidadão crítico e criativo, um sujeito de direitos e deveres, um sujeito interativo.

O modelo de escola vigente – refiro-me aqui especialmente à escola pública – parece não suprir satisfatoriamente as necessidades formativas dos alunos, como mostram alguns indicadores educacionais². No que diz respeito ao espaço coletivo como uma das instâncias

² Cito como exemplo o Saresp, Saeb, Enem, entre outros.

destinadas à formação continuada dos professores, parece também não suprir satisfatoriamente essa demanda. Não se trata de tentar resgatar um modelo de escola considerada de boa qualidade, mas situada num outro contexto histórico, nem tampouco de prescrever um modelo ideal, definitivo.

Mudar a educação significa mudar o modo de concebê-la e de entender o ensino, é reconceber todo o processo educativo, redefinindo a função social da escola à luz das transformações atuais por que passa a sociedade e das exigências decorrentes. O papel tradicionalmente assumido pela escola, enquanto preservadora e transmissora do conhecimento acumulado pela humanidade, é questionado e, em seu lugar, propõe-se uma missão muito mais complexa, dinâmica, de organizadora e orientadora do processo de formação e desenvolvimento dos alunos (ALONSO, 1999, p. 39).

Entretanto, é preciso destacar que essa é uma tarefa complexa, pois são muitos os condicionantes institucionais, aquém e para além deles, que interferem nessa realidade.

A luta contra a exclusão social e por uma sociedade mais justa e igualitária, que inclua todos, perpassa necessariamente pela escola, pelo trabalho dos gestores e, fundamentalmente, dos professores. Acredito que essas tarefas dependem também da ressignificação social da atividade pedagógica e da atividade do professor.

Para Cury (2004, p. 189):

Aquela formação inicial que garantia uma grande qualidade e o exame a que os professores eram submetidos para entrar no sistema público de ensino (que sempre representou até mesmo uma honraria para cada um) foi substituído por formas alternativas e precárias de recrutamento e seleção. Assim, aquela formação que se tinha nas universidades e nas tradicionais escolas normais, acabou sendo substituída por uma formação rápida, isolada e noturna apoiada na expansão de instituições superiores. Foi o meio rápido para as necessidades da expansão das redes dos sistemas. Esta urgência

somada à “economia” de recursos determinaram, de modo geral, uma formação mais rápida e menos atenta, seja nas tradicionais escolas normais, seja nas licenciaturas ou nas faculdades de pedagogia.

Esta incompletude da formação inicial parece estar intimamente relacionada à própria natureza da aprendizagem da docência, sua complexidade e dinamicidade de seu contexto histórico-social. A formação do professor está inserida numa dinâmica mais ampla, como por exemplo, a própria seleção dos conteúdos, que é determinada por políticas públicas centralizadoras. Cabe ressaltar que isso não acontece somente nos cursos de licenciatura, mas a formação inicial de toda profissão tem os seus limites.

Mesmo com investimentos recentes em estudos e pesquisas sobre formação de professores, sabe-se que estamos longe de uma formação inicial adequada, tal como nos alerta Cury, que atenda à realidade. Isso sem considerar o avanço científico e tecnológico, que impõe aos docentes e gestores escolares uma necessidade de constante atualização, tornando-se um desafio e evidenciando a importância dos programas de formação continuada.

Estevão (2006, p. 219) destaca que:

A temática “formação continuada” dos professores tem-se tornado um campo de estudo nem sempre fácil, dada a multiplicidade de tendências e de tensões que a perpassam, intimamente articuladas com as diferentes racionalidades que, hoje em dia, atravessam o campo social e educativo e particularmente a escola.

No final da década de 1980, como estratégia para complementar a formação inicial dos professores, superando assim alguns dos problemas educacionais enfrentados quanto à prática pedagógica docente, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo criou as Oficinas Pedagógicas como pólos regionais de formação continuada dos professores da rede estadual.

Uma das atribuições das Oficinas Pedagógicas das Diretorias Regionais de Ensino³ é a assunção do compromisso com as intervenções que possibilitem as transformações no processo de ensinar e aprender. As ações implementadas pelas Oficinas consistem em: orientações técnicas sobre conteúdos específicos de cada área; cursos de aprimoramento, em cada área; produção de materiais pedagógicos como apoio à prática docente e empréstimo de materiais pedagógicos variados, além do acompanhamento dos projetos institucionais desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, bem como dos que são decorrentes de iniciativa da própria comunidade escolar, conforme seu Plano de Gestão⁴.

Para Severino (2006, p. 38):

É na prática de seus profissionais que a educação ganha corpo e realidade histórico-social. E nessa prática não estão em pauta apenas as circunstâncias que a conformam. Com efeito, ainda que as condições objetivas de caráter estrutural, relacionadas com a sociedade e com as instituições socioeducacionais, sejam fundamentais para a condução do processo educacional, não há como vinculá-lo, naquilo que diz respeito à sua eficácia, às condições subjetivas da interação professor/alunos, mediação de cunho eminentemente pessoal. As mediações objetivas pressupõem, para ser eficazes, a participação subjetiva intencionalizante do educador. Por isso mesmo, a formação desse profissional é ponto central e tem merecido redobrada atenção dos estudiosos da educação.

Nesse sentido, a fim de dar consistência à formação dos educadores, objeto desta pesquisa, entendo como importantes tanto a formação inicial como também a continuada, embora aqui me detenha na formação continuada.

As ações de formação continuada oferecidas pelas Oficinas Pedagógicas representam

³ Vide Organograma da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo anexo.

⁴ O Plano de Gestão é o documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria na medida em que contempla as intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intra-escolares e operacionaliza a proposta pedagógica (artigo 29 do Parecer CEE nº. 67/98).

um tempo de reflexão sobre fundamentações teóricas e sobre práticas das diferentes interfaces que constituem o processo de ensino-aprendizagem. Refiro-me ao espaço criado pela Diretoria Regional de Ensino para que se efetive uma experiência sobre o agir pedagógico do professor em diferentes espaços escolares – sala de aula e seus reflexos, que extrapolam os muros da escola, mas se constituem, igualmente, por atividades pedagógicas – por meio de uma inter-relação de professor-professor-orientador, com vistas a explicitar a prática vivenciada em sala de aula e a refletir sobre os pressupostos, tanto epistemológicos quanto didático-pedagógicos, que fundamentam o ato de ensinar e aprender.

Três razões têm sido usualmente apontadas para justificar a formação continuada de professores, segundo Schnetzler (1996):

- a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor;
- a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática;
- a superação de uma visão simplista da atividade docente, pois, em geral, os professores têm uma visão simplista ao conceberem que, para ensinar, basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

Desta forma, partimos do pressuposto que, nas Oficinas Pedagógicas, as atividades de orientação tornam-se um empreendimento formativo, porque o professor examina, sistematiza e constrói sua prática acerca do processo ensino-aprendizagem na interlocução com o outro – o professor orientador (ATP) e outros professores.

O autoconhecimento (a consciência) postula-se como componente básico do fazer prático docente. Os professores serão tanto melhores profissionais, quanto mais refletirem sobre suas intervenções [...] A reflexão sobre a própria prática, a introdução de propostas reflexivas na ação didática faz com que saíamos de um terreno de certezas dadas por outros e de rotinas comportamentais, etc., para passarmos a um terreno de tomada de decisão, de debate, de segurança, de criação... (ZABALZA, 1994, p. 65).

Nesse processo reflexivo, o pensar e o agir imbricam-se, propiciando a construção de um conhecimento novo, ou seja, um novo aporte teórico e prático emerge nessa inter-relação, permitindo a revitalização do processo dicotômico que constitui o ensinar e o aprender.

Vale dizer que, antes de planejar as ações, faz-se necessário, no entender desta pesquisadora, investigar as necessidades formativas dos professores tomando-se como referencial o contexto em que atuam, dar voz aos professores, planejar em conjunto, realizar estudos prospectivos.

De acordo com Brito (1998, p. 197):

É preciso estar, realmente, atento para o fato de que, no que tange à escola, geralmente, as pessoas que planejam as mudanças desconhecem ou desconsideram a opinião daqueles que as sofrem. Creio que é preciso ouvi-los, não para antecipar as possíveis reações às mudanças almejadas e manipulá-las. É necessário ouvi-los, posto que são eles que estão vivenciando o próprio processo de mudança; são os próprios, legítimos atores da mudança e não, simplesmente, agentes da administração superior. Se serão estas as pessoas que farão as mudanças, então é justo ouvi-las em seus desejos, necessidades, expectativas. São eles os sujeitos que vivificam a organização escolar.

Por essa razão, faz-se necessário investir na produção de conhecimento acerca da formação continuada através de um olhar crítico e reflexivo, que permita ao professor ter uma cosmovisão de si e do contexto, podendo reconhecer-se como intelectual competente para produzir conhecimento a respeito de sua própria prática. Há que se vivenciar a epistemologia

da prática, ou seja, a análise de processos formativos cujo objeto seja a prática própria ao ensino, considerando sua situação e movimentos, cujo aprofundamento ocorrerá no capítulo seguinte.

- **Contextualização do estudo**

A formação docente tem sido objeto de discussão tanto no âmbito nacional quanto internacional. As pesquisas a respeito das bases do conhecimento docente têm uma função significativa nessa discussão, para que os seus resultados possam ser incorporados aos programas de formação inicial e continuada. Há que se ressaltar, entretanto, que um programa de formação não é resultado apenas de um processo científico, mas de um processo deliberativo e político.

A Secretaria da Educação, ao tornar públicas pelo Comunicado SE, de 22 de março de 1995, as principais diretrizes educacionais para o estado de São Paulo, afirma que:

[...] a década de 70, apesar de presenciar um grande crescimento do sistema educacional do Estado, não se preocupou com a qualidade do ensino ofertado. O governo militar usou a estratégia de construção desenfreada de escolas como instrumento de negociação política, sem nenhum cuidado com o planejamento criterioso, baseado em um mapeamento capaz de identificar as reais necessidades de rede física. Com isso, gerou-se uma acentuada irracionalidade na organização de rede de ensino estadual, manifestada, entre outros fatores, pela multiplicação de escolas, salas e prédios escolares. Em decorrência, passou-se a precisar urgente e desenfreadamente de professores e outros profissionais de ensino.

A partir da Lei 5.692/71, editada em 11/8/1971 e vigente no ano seguinte ao de sua publicação, constituiu-se o ensino de primeiro grau pela integração do antigo ensino primário com o primeiro ciclo do ensino secundário. As oito séries anuais que o compõem são

seqüenciais, eliminando o estrangulamento existente na passagem da quarta para a quinta série (antiga primeira série ginásial) e ampliando de quatro para oito anos a escolaridade mínima do cidadão brasileiro⁵. Em decorrência desta suposta “democratização do ensino” e da emergência da qualificação de professores, foi criada a licenciatura curta, que atendeu essa demanda quantitativamente, mas não qualitativamente. Inclusive, a desenfreada expansão do ensino superior teve início nessa época, explicando-se assim tal suposição.

O surgimento das Oficinas Pedagógicas no final da década de 80 significou a criação de um ponto de apoio e discussão da atividade do professor no exercício de sua prática docente. A formação em serviço oferecida pela Oficina Pedagógica tem como finalidade acolher os professores (recém-admitidos ou não) procurando apoiar, estimular e acompanhar a sua qualificação profissional, objetivando a revitalização contínua e permanente da prática do professor em sala de aula.

Cabe aqui ressaltar a diferença entre “oficina” como modalidade educativa e “Oficina Pedagógica” como espaço de formação docente. Como modalidade educativa, constitui uma opção metodológica que favorece o diálogo e, mesmo apresentando os objetivos iniciais, apóia e amplia a exploração do conhecimento, estando aberta a novos acréscimos e desdobramentos, visto que cada grupo lhe acrescenta singularidades e facetas de compreensão e investigação. A oficina como modalidade educativa:

[...] tem na práxis a sua fundamentação... trata-se, portanto, de um fazer reflexivo, um fazer que não se restringe à manipulação... contempla também o princípio da atividade, que no sentido piagetiano, ao exigir o princípio da ação, o exige enquanto articulação do conhecimento com a realidade, ou seja, Teoria/Prática (KASSICK; MENEGOTTI, 2003, p. 13).

⁵ A partir de 2005, tornou-se obrigatória a matrícula de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental (Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005). Entretanto, a Lei nº. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que amplia o ensino fundamental para 9 anos de duração com a matrícula das crianças de 6 anos de idade, estabelece um prazo para implantação de tal medida pelos sistemas de ensino até 2010.

Nesta pesquisa, a oficina se assume como espaço de formação docente e também como modalidade investigativa, na medida em que possibilita o acesso às crenças dos professores e duas dificuldades, permitindo uma compreensão mais detalhada da realidade evidenciada pela interação junto aos professores em um determinado contexto. As ações formativas desenvolvidas não são invasivas, pois as necessidades dos professores vão emergindo a partir das demandas. Nesse sentido, a oficina se mostra como um ato de formação e ao mesmo tempo de investigação, de construção do processo e de formação do próprio professor-formador, ou seja, o ATP.

Este trabalho tem como cenário a Oficina Pedagógica como uma instância da Diretoria de Ensino, destinada a ocupar-se com a formação continuada dos professores da rede pública estadual de São Paulo. A possível realização desta intencionalidade significaria um ganho para os professores da rede, pois estes teriam a oportunidade de dar continuidade à sua formação no próprio horário de trabalho, recebendo inclusive um pequeno auxílio financeiro para ajudar nas suas despesas com deslocamento e alimentação.

De acordo com a Resolução SE nº. 12/05, uma das preocupações das Diretorias Regionais de Ensino é tornarem-se pólos catalisadores e irradiadores de trabalho técnico-pedagógico, visando à adequação das ações às realidades locais, buscando um ensino de melhor qualidade proporcionado por Oficinas Pedagógicas descentralizadas e assessoradas pela Supervisão de Ensino. Convém ressaltar que o trabalho do supervisor de ensino deverá ser integrado com a Oficina Pedagógica, objetivando o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem das escolas da rede estadual e estabelecendo sistemáticas de planejamento permanente, de acordo com a Resolução SE nº. 192/95, que dispõe sobre o acompanhamento e avaliação dos resultados do processo de ensino das escolas da rede estadual.

Neste contexto, como Assistente Técnico Pedagógico (ATP) de Ciências da Diretoria de Ensino da Região de Bragança Paulista, procuro criar espaços de formação continuada para os professores de Ciências da rede estadual visando assessorar e coordenar a rede por meio de diferentes espaços e conteúdos, bem como de registros dos processos, possibilitando dessa forma, alguma teorização e sistematização da própria prática, registros que assumem aqui valor metodológico, conforme explicitação em item apropriado.

Lima (2004), recorrendo a McDiarmid (1995), enfatiza que:

[...] os professores precisam ser parte de uma comunidade de aprendizagem, ou seja, de uma comunidade de colegas que influencie nas tentativas de repensar e experimentar práticas. Isso inclui, basicamente, apoio e liderança em suas aprendizagens; oportunidades para aprender experimentando práticas inovadoras; oportunidades para desenvolver novas compreensões acerca de seu ensino; tempo e oportunidades para se distanciar, física e mentalmente de seu trabalho, porque novas aprendizagens não acontecem repentinamente, por meio de um ou outro curso; políticas e recursos para apoiar o desenvolvimento profissional; coordenadores para incentivar e dar suporte a atividades de desenvolvimento profissional e oportunidades para compreender as implicações de cursos de formação em relação às suas práticas e aos seus papéis enquanto profissionais da educação.

Dessa forma, partindo do pressuposto de que o ensino está em permanente desenvolvimento, a Oficina Pedagógica se coloca colaborativamente como um espaço privilegiado de formação, pois oferece aos professores a oportunidade de desenvolver uma atitude investigativa em relação à sua prática, a partir da identificação de suas próprias necessidades.

- **Problema e objeto de estudo**

Em minha vivência como Assistente Técnico Pedagógico (ATP) de Ciências, pude perceber que os professores envolvidos nas atividades de formação continuada, em sua grande maioria, pareciam almejar mudanças em suas práticas pedagógicas. Mesmo aqueles que as consideram satisfatórias, pareciam continuar buscando caminhos alternativos e inovadores, que contribuiriam para o aprimoramento de suas práticas.

No entanto, as ações de acompanhamento sistemático permitiam perceber que alguns professores ainda pareciam resistir a transformar suas práticas em sala de aula. Apesar de participarem das ações formativas na Oficina Pedagógica, trocando experiências com seus colegas e construindo conhecimento coletivamente, ainda apresentavam dificuldades na implementação de ações em sala de aula compatíveis aos objetivos da formação oferecida.

Assim, minhas percepções profissionais suscitaram algumas indagações: existe um distanciamento entre teoria e prática na formação continuada desses professores? Quais os elementos facilitadores, que estimulam certos professores a renovarem sua prática, e quais os elementos dificultadores, que geram resistência e impedem certos professores de revitalizá-la? São questionamentos que me conduziram ao problema que motivou a realização deste trabalho: *até que ponto as Oficinas Pedagógicas foram e têm sido eficientes⁶ para o desenvolvimento profissional do professor, contribuindo para a revitalização da prática dos docentes que participam das ações formativas por elas oferecidas?*

Com efeito, a presente pesquisa pretende investigar quais os fatores que influenciam um possível distanciamento entre a teoria⁷ abordada nas ações de formação e a prática dos

⁶ O conceito de eficiência relaciona-se à capacidade de se alcançar objetivos com economia e custo de tempo, à otimização dos recursos, geralmente, em termos comparativos a partir de um padrão estabelecido.

⁷ Aqui, entendemos como “teoria” todo conhecimento construído por meio da participação nas ações de formação continuada via Oficina Pedagógica.

professores em análise, procurando apontar caminhos para superá-los.

Considerando que o objeto, o alvo da reflexão do ATP é a prática, o fazer docente, o objeto desta pesquisa é a formação continuada de professores de Ciências da rede estadual de ensino de São Paulo no contexto da Oficina Pedagógica, em interação com as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e demais ações de formação descentralizadas.

Dessa forma, a proposta de eleger como objeto de estudo a formação continuada de professores via Oficina Pedagógica, em especial a de professores de Ciências, sustenta-se na necessidade de analisar criticamente esta modalidade de formação, tendo em vista a transformação da prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, uma possível melhoria da qualidade de ensino.

- **Objetivos e hipóteses**

O presente estudo busca analisar a formação continuada de professores de Ciências no contexto das políticas públicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no período de 2005 a 2007, e sua expressão via Oficina Pedagógica para Professores de Ciências do Ensino Fundamental – Ciclo II⁸.

Nesta perspectiva de análise, a presente pesquisa tem como objetivos:

- identificar os elementos fundamentais (ou pressupostos) de formação continuada via Oficina Pedagógica, com vistas à renovação da prática pedagógica;

⁸ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 (art. 32) e Decreto 40.473/95 (art. 3º.), é facultativo aos estados organizar o seu sistema de ensino em ciclos. Diferentemente da organização utilizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que divide o ensino fundamental em quatro ciclos com duração de dois anos, o estado de São Paulo, na administração da profª. Rose Neubauer, implementou a Progressão Continuada estruturando-a em dois ciclos: Ciclo I – de primeira a quarta séries e Ciclo II – de quinta a oitava séries.

- revitalizar a perspectiva dialética do paradigma teoria-prática, acentuando a indissociabilidade entre a ação docente nas suas dimensões instrumentais e de interação, e os processos que lhe dão consistência teórica.

Faria (2002, p. 37) destaca que:

Diante dos desafios das sociedades do conhecimento, a formação docente, mais do que nunca, se torna alvo de debates, posto que a prática do professor na sociedade globalizada passa a exigir revisões ou estudos de novos procedimentos que, não desqualificando o fazer do educador, o habilitem a transitar por esse espaço de produção de saberes com os olhos postos na autonomia de seu aluno, dotando-o de competências e habilidades conclamadas por essa sociedade da informação.

Neste estudo, a respeito da formação continuada de professores, é possível levantar algumas hipóteses norteadoras da pesquisa:

- A motivação dos professores que participam das ações de formação da Oficina Pedagógica residiria na melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem dos alunos ou apenas na evolução funcional via não-acadêmica⁹;

- No desenvolvimento das ações de formação continuada, via Oficina Pedagógica, seria possível a superação da racionalidade técnica na direção da racionalidade prática, com vistas à revitalização da prática docente;

- O ATP, como agente de difusão de políticas públicas da Secretaria de Estado da Educação, poderia ser um agente de mudança.

⁹ De acordo com a Lei Complementar nº. 836/97, a evolução funcional via não-acadêmica ocorre a partir da atribuição de “pontos”, segundo critérios preestabelecidos, permitindo a passagem do integrante do Quadro do Magistério para nível retributivo superior da respectiva classe, ou seja, implica melhoria salarial.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, pretende-se com esta pesquisa apontar algumas contribuições para a formação continuada de professores, tendo em vista a necessária revitalização da prática docente e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos nossos alunos da rede pública estadual. Para tanto, apresentamos o percurso teórico-metodológico descrito no próximo item.

- **Percurso teórico-metodológico**

Para Demo (1997), a pesquisa é entendida como princípio científico e educativo. Como princípio científico, apresenta-se como instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento; como princípio educativo, se constitui num dos esteios essenciais da educação emancipatória, que é questionamento sistemático, crítico e criativo da realidade. Para o autor, a pesquisa é atitude cotidiana, pois o perguntar, o questionar, o buscar com autonomia novas formas de conhecer, aprender a aprender são princípios da pesquisa, que, por sua vez, representam o caminho para múltiplas aprendizagens, construídas e reconstruídas na e pela relação pedagógica, pela reflexão permanente sobre os diferentes fazeres do cotidiano escolar.

A partir da premissa de que a metodologia é o “[...] caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1994, p. 16), escolhemos a trajetória a ser seguida no caminho da pesquisa qualitativa, que possibilita um tratamento mais específico de questões relativas ao campo educacional, como aspectos, sujeitos, processos, relações e perspectivas.

A pesquisa qualitativa apreende melhor os vários sentidos que se fazem presentes neste campo. Bogdan e Biklen (1991) apontam que a pesquisa qualitativa apresenta cinco

características: a) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é considerado como o “instrumento” principal; b) a pesquisa é descritiva; c) o interesse está voltado mais para o processo do que, simplesmente, para resultados ou produtos; d) a análise dos dados se processa de forma indutiva e; e) o significado dos dados é de importância vital.

Gauthier (1999, p. 24) lembra, com propriedade, que “[...] cada dispositivo de olhar, da observação, modifica o objeto de estudo... por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo”. Para o autor, pesquisar é criar *devires*, exprimir o virtual incluído em uma situação, lançar multiplicidades que não podem ser presas nas grandes máquinas estatais, geralmente binárias (tais como homem-mulher, adulto-criança, etc.).

[...] Uma área do conhecimento é criada, aos poucos, na qual são teorizados os dados produzidos pelos grupos-sujeitos das pesquisas, sendo estes dados criações *singulares*, quase artísticas, inesperadas e imprevisíveis, dos sujeitos pesquisados. Muitas vezes, os pesquisados tornam-se pesquisadores ao participar da leitura, da análise, da experimentação e da teorização dos dados que produziram (GAUTHIER, 1999, p. 14).

Assim, como Assistente Técnico-Pedagógico de Ciências inserida no contexto desta investigação, utilizamos como estratégia de pesquisa o estudo de caso. “Os estudos de caso visam explorar um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico” (CHIZZOTTI, 2006, p.136).

Para Lüdke e André (1986, p. 17), “[...] o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico”. Segundo as autoras, os estudos de caso caracterizam-se pela: descoberta; b) interpretação do contexto; c) percepção da realidade de forma completa e profunda; d) variedade de fontes de informação; e) experiência vicária (do outro) e

generalizações naturalísticas; f) representação dos diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; g) linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Considerando, acima de tudo, seu caráter de descoberta, indicam que o referencial seja um “[...] esqueleto, de estrutura básica a partir do qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos poderão ser acrescentados, na medida que o estudo avance” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

O estudo de caso se constitui como investigação aprofundada de uma instituição, situação ou pessoa, sem se ter a pretensão de universalizar ou generalizar os dados coletados (BOGDAN; BIKLEN, 1991). Dessa forma, podemos considerar que o estudo de caso realizado atende de forma satisfatória às necessidades desta pesquisa, pois viabiliza a coleta e a análise de quantidade de dados possíveis sobre o tema investigado – formação continuada de professores de Ciências.

Este estudo está subdividido em três fases:

- Primeira fase: revisão bibliográfica e documental, realizada por meio de um exame da literatura pertinente (fase exploratória);
- Segunda fase: geração e coleta sistemática de dados oriundos de um grupo focal, combinada com outro instrumento, a entrevista semi-estruturada aplicada aos mesmos participantes do grupo focal;
- Terceira fase: análise e interpretação dos dados, tendo como referência a análise de conteúdo (Bardin, 1970), e elaboração do relatório constante no Capítulo III.

Para Gil (1995, p. 45),

[...] as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

A respeito do trabalho com grupos focais, Gatti (2005, p. 11) ressalta que:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

A utilização do grupo focal nas pesquisas qualitativas favorece os aspectos relativos à intersubjetividade¹⁰ na construção de sentidos pelos participantes e permite, a partir dos depoimentos dos sujeitos, problematizar a técnica com base em pressupostos científicos, situando-a no contexto da pesquisa. Desta forma, busca-se a pluralidade de idéias e não o consenso e sua ênfase situa-se na interação entre os participantes.

O principal interesse é que seja recriado, desse modo, um contexto ou ambiente social onde o indivíduo pode interagir com os demais, defendendo, revendo, ratificando suas próprias opiniões ou influenciando as opiniões dos demais. Essa abordagem possibilita também ao pesquisador aprofundar sua compreensão das respostas obtidas (GUI, 2003, p. 140).

É importante salientar, nesse contexto, o papel deste pesquisador que ocupa a posição de moderador na interação grupal. Nesse sentido, é importante prestar atenção às trocas e encaminhamentos para esclarecer raciocínios e pontos de vistas, sendo necessário:

[...] observar detalhada e cautelosamente o que os participantes contam uns aos outros, fatos, histórias e situações, porque esses relatos permitem aos pesquisador ter pistas de como eles se ancoram em um dado contexto social, de como estão mobilizados e em que sistema representacional se apóiam (GATTI, 2005, p. 40).

¹⁰ A intersubjetividade é entendida, aqui, como a qualidade consciencial relacionada à comunicação das consciências individuais entre si, realizada com base na reciprocidade.

A realização do grupo focal pressupõe a elaboração de um roteiro (anexo) para sua condução, tendo por finalidade conhecer, por meio de entrevista grupal, as percepções e opiniões de determinados sujeitos sociais.

O grupo focal representa para o participante uma oportunidade social de expressão de idéias que podem ser, eventualmente, confirmadas, complementadas, ampliadas ou retificadas, pela intervenção dos demais interlocutores. Reproduz, assim, em um micro-espaco interacional, qualidades encontradas nas redes sociais cotidianas em que essas pessoas estão inseridas. O grupo representa, ainda, uma oportunidade de desabafo, de liberação das tensões e ansiedades associadas ao tema (GUI, 2003, p. 155).

A opção pelo grupo focal fundamenta-se nas várias vantagens que tal metodologia possui, dentre as quais o fato de que os entrevistados, ao falarem sobre o assunto em pauta, dividem opiniões, discutem e fazem vir à tona alguns pontos críticos que muito dificilmente apareceriam em questionários ou entrevistas individuais, permitindo coletar um importante volume de informações.

Cabe ressaltar alguns aspectos relativos à intersubjetividade dos participantes do grupo focal como: a condição de sujeitos sociais, a emergência de significados no decorrer do processo, o envolvimento dos participantes com a construção desses significados, a criação de “espaço de sentido” constituído a partir da percepção dos participantes sobre os propósitos da pesquisa e as intenções do pesquisador.

No grupo focal, não se busca o consenso e sim a pluralidade de idéias, portanto a ênfase centra-se na interação dentro do grupo, baseada em tópicos oferecidos pelo pesquisador, que assume, nesse contexto, o papel de moderador.

Mattar (apud Giovinazzo, 2001) considera que o tamanho ideal para os grupos deva ficar entre oito e doze pessoas. Segundo o autor, experiências mostram que grupos acima de doze pessoas inibem e reduzem as possibilidades de participação de todos.

Outro instrumento adotado nesta pesquisa foi a entrevista semi-estruturada. As entrevistas foram planejadas e estruturadas com algumas questões fechadas e outras abertas, mais livres e exploratórias, de acordo com os eixos de análise predefinidos, frutos aqui de observações *in loco*, a fim de ampliar a compreensão geral e constituir pistas que possam permitir o estabelecimento de uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo (cf. Bogdan e Biklen, 1991). Tais autores chamam a atenção para o fato de que nas entrevistas qualitativas – assim denominadas por eles para distingui-las dos processos mais formalizados e estruturados – a informação é cumulativa, objetivando obter um conjunto de informações e narrativas que sejam úteis, de acordo com o que motivou o processo.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 34), a “[...] vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Bogdan e Biklen (1991, p. 134) apontam que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Dessa forma, as entrevistas assumem caráter importante nas pesquisas, pois segundo Nisbet (1984) citado por Ropé e Tanguy (1997, p. 17), “[...] as palavras são testemunhos muitas vezes mais bem compreendidos do que os documentos, comportam múltiplas implicações e estão associadas a escolhas partidárias”.

Para a realização desta investigação, inicialmente foram delimitados os sujeitos pesquisados, ou seja, um grupo de doze professores de Ciências do Ensino Fundamental – Ciclo II, pertencentes à rede pública estadual da Diretoria de Ensino da Região de Bragança

Paulista¹¹, que participaram de ações formativas via Oficina Pedagógica no período compreendido entre 2005 e 2007.

Para a composição do grupo, foi feito convite formal a todos os professores de Ciências que seriam selecionados, a princípio, um por município para garantir representatividade. Como houve um número de inscritos superior ao planejado, sorteamos os professores participantes.

A interpretação dos dados foi realizada de forma qualitativa, por meio da organização e estabelecimento de eixos de análise, o que permitiu identificar regularidades que, à luz dos aportes teóricos, serão as ferramentas para fundamentação e melhor compreensão deste recorte da realidade, no que diz respeito à formação continuada de professores de Ciências no contexto do sistema estadual paulista. “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 1970, p.117).

Assim, os eixos de análise previamente definidos para proceder à investigação do objeto de estudo foram: oficina pedagógica como espaço de formação docente; formação continuada de professores de Ciências e seus saberes; articulação teoria-prática na formação de professores; revitalização da prática docente. A formação continuada de professores é tomada como eixo central e encontra-se circundada pelas demais categorias predefinidas ou emergentes do referencial teórico aprofundado pela pesquisa bibliográfica e documental, considerando que os referenciais adotados orientam a interpretação da realidade, objetivando a compreensão dos fenômenos.

¹¹ A área de abrangência da DERBP compreende doze municípios: Atibaia, Bom Jesus dos Perdões, Bragança Paulista, Joanópolis, Morungaba, Nazaré Paulista, Pedra Bela, Pinhalzinho, Piracaia, Socorro, Tuiuti e Vargem.

É importante observarmos que um novo eixo de análise surgiu no decorrer da geração dos dados da pesquisa, em virtude do momento histórico que estamos vivenciando: a implementação de uma nova proposta curricular para o estado de São Paulo a partir de 2008.

Portanto, o desvelamento da realidade a partir da utilização da metodologia descrita permitiu o emergir de expressões significativas dos participantes desta investigação.

A formação continuada de professores de Ciências e a articulação teoria-prática, como tema central desta dissertação, estão ancoradas em autores de renome nacional e internacional como Amaral (2007); André (2003); Brito (1997, 1998); Carvalho e Gil-Perez (1995); Cury (2004); Feldmann (2003); Freire (1981, 1998); Krasilchik (1980, 1987, 2000, 2007); Krasilchirk e Marandino (2004); Libâneo (2000, 2004); Lima (2002, 2004); Marin (1995); Masetto (2003); Mello (1994); Mizukami *et al.* (2002); Nóvoa (1995, 2007); Pimenta (1996, 2005); Schnetzler (1996); Simião e Reali (2002); Tardif (2000, 2002); Therrien (2006); Vasconcellos (2001); Vásquez (1968), entre outros.

O estudo aprofundado do suporte teórico permitiu a análise dos conceitos, contribuindo para a confirmação ou não das suposições levantadas inicialmente.

A pesquisa desencadeou um processo de descoberta, pois acreditamos que “[...] o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade de gerar teoria, descrição ou compreensão” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 67).

O Capítulo I aborda as diferentes concepções de formação de professores nas últimas décadas, com destaque à formação continuada. Busca-se compreender a formação do professor de Ciências e seus saberes, vinculados às Propostas Curriculares, com vistas à superação da dicotomia teoria-prática.

O Capítulo II analisa o surgimento e a organização da Oficina Pedagógica como pólo de formação continuada de professores, bem como outros possíveis espaços de formação, no contexto das políticas públicas do estado de São Paulo.

No Capítulo III, estudam-se os resultados da pesquisa por meio das entrevistas semi-estruturadas e do grupo focal formado entre os professores de Ciências, fazendo-se uma análise de conteúdo e de seus desdobramentos com vistas a minimizar as dificuldades e maximizar as facilidades percebidas nos cursos de formação a fim de ressignificar e revitalizar a prática docente.

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele. O que essa relação interior produz não pode nunca estar previsto: “A chamada, quando é confiável, exaustiva e vibrante, musical e estremecedora ela mesma ante aquilo que atinge alguém, então ela é eficaz. O que ela produz é algo que alguém não pode chamar de transitivo: produz isso e aquilo”.

(LARROSA, 1998, p. 64)

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PROBLEMATIZAÇÃO NECESSÁRIA

Neste capítulo serão abordadas as diferentes concepções de formação de professores nas últimas décadas, com destaque à formação continuada. Neste quadro teórico, busca-se compreender a formação do professor de Ciências e seus saberes docentes, vinculados às Propostas Curriculares¹² para o ensino Ciências no estado de São Paulo, com vistas à superação da dicotomia teoria-prática.

A escola está inserida num contexto econômico, político e social em que o mundo de produção define as relações. A função social da escola é preparar e valorizar o indivíduo em seu meio; intelectualizar e instrumentalizar os educandos, preparando-os para os desafios que a vida possa lhes apresentar pelo domínio dos instrumentos da cultura, pela compreensão do momento histórico vivido e para que tenham um compromisso com a ação política.

Para Nunes (2006, p. 37):

A Escola é uma das mais importantes instituições produzidas e estruturadas pela sociedade e cultura humanas. Assim como a comunidade animal, no âmbito da natureza, tem a obrigação de prover a sobrevivência biológica de seus pares, também existe uma responsabilidade peculiar derivada da genuína identidade humana. Dessa forma, a comunidade humana, além da transmissão genética ou reprodução dos caracteres biológicos, tem como obrigação cultural a necessidade da transmissão da carga simbólica, o repasse dos elementos básicos para a vida em sociedade.

¹² Proposta Curricular é um conjunto de princípios e diretrizes que visam dar uma certa direção e homogeneidade ao processo educacional e proporcionar intercâmbio de experiências educacionais que possam ser comparadas e reaproveitadas em diferentes realidades.

Assim, não podemos negar a importância que a instituição escolar assume na formação dos indivíduos, possibilitando a construção de conhecimentos, valores e atitudes, preparando-os para a vida em sociedade.

Feldmann (2003, p. 149) ressalta que:

A tarefa da escola contemporânea é formar cidadãos livres, conscientes e autônomos, que sejam fiéis a seus sonhos, que respeitem a pluralidade e a diversidade e que intervenham, de forma científica, crítica e ética, na sociedade brasileira. Dessa forma, efetivar mudanças na escola é compartilhar da construção do projeto político-pedagógico, que transcende a dimensão individual, tornando-se um processo coletivo, o qual, dialeticamente, não é desenhado sem a existência e sem a articulação dos projetos existenciais das pessoas envolvidas, que, ao serem explicitados, revelam suas crenças, seus saberes, suas concepções e seus valores, dando sentido ao seu fazer educativo.

Para a autora, o professor neste início de século precisa mudar sua atitude diante do conhecimento, passando a assumir uma postura de mediador entre o conhecimento sistematizado, de modo a possibilitar diferentes formas de interagir e compartilhar experiências em novos tempos e espaços.

Nossa escola é uma construção histórica, influenciada pela divisão social do trabalho, onde uns planejam para que outros executem, e por um sistema educacional ainda excludente, que nos apresenta vários desafios, tal como nos aponta Nóvoa (2007). O primeiro deles refere-se à idéia de uma melhor organização da profissão, baseada em um modelo mais centrado nas escolas. O segundo, refere-se à formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas. E o terceiro refere-se à credibilidade da profissão docente, impondo a necessidade de construir uma nova profissionalidade docente que esteja também baseada numa forte personalidade.

Nesse sentido, percebemos que os alunos precisam, desde cedo, ser ajudados a construir um sentido para o estudo.

Vasconcellos (2001, p. 45) entende que:

[...] este sentido passa pela tríplice articulação entre **compreender** o mundo em que vivemos (necessidade de viver num mundo que faça sentido), **usufruir** o patrimônio acumulado pela humanidade (poder participar das conquistas histórico-culturais) e, sobretudo, **transformar** este mundo, qual seja, colocar este conhecimento a serviço da construção de uma realidade melhor, mais justa, solidária e plena (omnidimensional) (grifos do autor).

Assim, cabe à escola redimensionar suas práticas, aliando-se a outras instâncias sociais em busca da criação da consciência a respeito da realidade, de tal forma que se identifiquem problemas que permeiam a existência humana, contribuindo para possíveis soluções que sejam, também, historicamente viáveis.

Considerando que “o mesmo movimento que recupera o sentido do trabalho do professor é o que dá sentido ao estudo para o aluno” (VASCONCELLOS, 2001, p. 46), a Oficina Pedagógica surge, nesse contexto, como possibilidade de melhor qualificar os profissionais da educação, procurando recuperar o sentido do trabalho docente. Para o autor, conhecimento e transformação constituem uma profunda unidade, impondo a necessidade de uma formação condizente.

O professor precisa ter uma visão mais global de educação para poder ressignificar sua ação, mesmo porque não são poucos os obstáculos que provavelmente encontrará na tentativa de realizar uma prática transformadora, pois esta não consiste apenas em fazer algumas escolhas metodológicas. Tais escolhas não estão livres de condicionamentos, nem são politicamente neutras, sendo contextualizadas historicamente.

Nesse contexto, a respeito da importância do cotidiano escolar, André (2003, p. 13) salienta que:

Investigar as especificidades do cotidiano escolar é tarefa das mais urgentes, para tentarmos compreender, por exemplo, como os atores escolares se apropriam das normas oficiais, dos regulamentos, das inovações; que peso têm as relações sociais na aceitação ou na resistência a essas normas; que processos são gerados no dia-a-dia escolar para responder às demandas das políticas educacionais, aos anseios das famílias e aos desafios do ensino na sala de aula. O conhecimento advindo dessas questões é fundamental para a definição de políticas públicas, para a gestão dos sistemas educativos e para a formação de educadores.

Se a concepção de formação não é neutra, é preciso analisá-la numa perspectiva que se afaste da concepção meramente técnica. Inclusive, é importante lembrar que as pesquisas sobre formação de professores pressupõem esta não-neutralidade.

Assim, ao analisarmos a formação do professor, observamos basicamente duas tendências. A primeira centraliza a questão da educação como decorrente do desempenho do professor e de sua formação, isto é, o seu preparo técnico, cultural, sociológico, psicológico, dentre outros. Essa tendência decorre de uma visão técnico-metodológica proveniente da ciência instrumental, de inspiração positivista, que leva à percepção de que a racionalidade técnica serve para legitimar uma organização de trabalho e justificar uma hierarquia entre os grupos profissionais em relação ao domínio do conhecimento científico. Uns planejam para que muitos executem, separando pensar e fazer, teoria e prática.

A segunda tendência, pautada na racionalidade prática, destaca que a formação e prática dos educadores são elementos importantes, mas contidos num todo social, complexo e contraditório, do qual recebem influência. E é nesta perspectiva que pretendemos conduzir este estudo.

Encontramos em Ferreira (1986, p. 800) o verbete formação como “ato, efeito ou modo de formar; maneira por que se constitui uma mentalidade, um caráter ou conhecimento profissional”. Criticamente, podemos observar que a formação não apenas enfatiza o externo, superficial, o “dar forma a alguém”, mas é preciso reconhecer, conforme Azevedo e Macedo (2000, p. 173), que “[...] o ato formativo requer, para ser coerente, uma constante reflexão sobre si mesmo, sob pena de transformar-se em meras práticas receitadas e petrificadas”.

Desse modo, a formação de professores deve ser entendida como movimento permanente de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser¹³, mediante interações diversificadas, integrando saberes a partir de reflexões socioteóricopráticas. Este saber profissional supera a visão fragmentada do conhecimento, de procedimentos mecanizados, de rotinas passivas e da curiosidade domesticada. Para Cruz (2002, p. 200), esse saber “[...] é um conhecimento produzido de modo contínuo pela curiosidade epistemológica, pela práxis da pesquisa e do diálogo, pela rigorosidade política e científica, que estimulam a reflexão crítica e a ação transformadora”.

A formação inicial corresponde aos estudos que habilitam quem queira atuar num determinado campo. Ela é o primeiro passo de um processo permanente, que se complementa por meio da formação continuada. Já a continuada contribui para a qualificação dos professores, buscando consolidar a identidade profissional adquirida previamente em sua formação inicial, e parte da reflexão dos próprios educadores em busca de melhorias na prática educativa.

¹³ Em conformidade com “Os quatro pilares da educação”: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors, publicado em forma de livro no Brasil com o título “Educação: um tesouro a descobrir” (Unesco, MEC. São Paulo: Cortez, 1999).

1.1. Formação inicial

Embora o título deste estudo não abranja a temática da formação inicial, há a necessidade de se tecer alguns comentários sobre este assunto, para que se compreendam corretamente as questões apontadas com relação à formação continuada de professores.

Entendemos como formação inicial aquela que antecede o ingresso profissional. É a preparação que o indivíduo obtém através da Educação e tem como objetivo habilitá-lo ao exercício profissional. As licenciaturas são cursos superiores de graduação plena voltadas para a formação de professores para a Educação Básica. Em seu currículo, são previstas em disciplinas didático-pedagógicas e o Estágio Supervisionado Curricular, constituindo-se em um momento de articulação teoria-prática na formação dos futuros docentes. A formação inicial de se dá também em nível de Ensino Médio, como por exemplo, o Curso Normal ou cursos de habilitação específica para o Magistério, como os que eram ministrados pelos CEFAMs¹⁴.

A formação inicial objetiva introduzir o professor nos princípios pedagógicos necessários, nas linhas teóricas existentes, no conhecimento e na aprendizagem do ser professor através dos projetos elaborados e monitorados pelos professores universitários. A partir delas, no trabalho cotidiano, outros desafios e novos conhecimentos vão sendo necessários.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, apesar de alguns avanços, parece não tratar de forma satisfatória a questão da formação de professores. No título VI – Profissionais da Educação – elenca alguns dispositivos programáticos para a valorização dos profissionais do Magistério, reservando apenas alguns artigos para tratar de sua formação.

¹⁴ Os CEFAMs - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério tinham como objetivo contribuir para a qualificação de um profissional com competência técnica e política de responder às novas demandas exigidas pelas camadas populares. Tais centros foram instalados no estado de São Paulo em meados dos anos 1980 e encerraram suas atividades em meados dos anos 90.

Segundo o artigo 62:

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

O artigo 63 diz respeito aos tipos de cursos e programas de formação que os institutos superiores de formação devem manter, admitindo o curso normal superior destinado aos docentes da educação infantil e anos iniciais de escolarização.

Já o artigo 64 menciona também os profissionais da educação, mas, nesse caso, refere-se aos chamados “especialistas”. São considerados especialistas em educação no estado de São Paulo os integrantes do suporte pedagógico previstos na Lei Complementar nº. 836/97, ou seja, diretores de escola, supervisores de ensino e dirigentes regionais de ensino. Sua formação far-se-á em cursos de Pedagogia, podendo ser realizada no nível de graduação ou de pós-graduação, mas tendo uma base nacional comum.

A “prática de ensino”, com duração mínima de trezentas horas, aparece como condição obrigatória para a formação docente, exceto para a educação superior.

1.2. Formação continuada: a evolução de um conceito

Nos últimos anos o assunto formação docente tem se projetado no campo das publicações, estudos e pesquisas, com uma grande produção de conhecimento sobre o tema. No entanto, apesar do avanço teórico e das propostas inovadoras implementadas, as configurações básicas do sistema de formação de professores não têm se alterado significativamente, gerando, com certeza, certa frustração nas pessoas que acreditam que esta renovação trará indispensáveis

contribuições para a construção de uma escola de qualidade em nosso país. Isso se evidencia nos sistemas externos de avaliação, como por exemplo, o Saresp¹⁵, que têm demonstrado nos últimos anos que o rendimento escolar dos alunos das escolas paulistas não é dos melhores.

Nesse cenário, diferentes olhares se voltam para o preparo de professores, com iniciativas que podem resultar tanto em maiores subsídios teóricos, como em estímulos para lutar a favor da criação de condições políticas necessárias às transformações pretendidas.

Estudos recentes sobre formação de professores ressaltam que a formação inicial ainda está aquém da desejável.

Cury (2004, p. 191) nos alerta para os efeitos da democratização do ensino, especialmente a partir dos anos setenta:

[...] com a entrada de novos perfis de alunos, os professores não estavam mais preparados para dar conta da diversidade sociocultural. E, por isso, entre outras razões, (não só porque nossa legislação previa então só quatro horas de aula por dia e cento e oitenta dias letivos) é que continua, também até hoje, a existência de problemas de repetência e evasão. A formação inicial do professor nem sempre é adequada para a grande diversidade dos perfis populacionais das escolas. Por isso, a formação continuada é essencial.

Para suprir as lacunas provenientes da formação inicial, muitas propostas têm surgido, especialmente a partir dos anos oitenta.

Marin (1995) apresenta algumas reflexões acerca da terminologia referente à educação continuada de profissionais da educação utilizada ao longo dos anos para nos situar em relação a esta temática. Dentre os termos mais comuns citados pela autora, destacamos:

¹⁵ O Saresp é um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do estado de São Paulo que busca subsidiar a SEE nas tomadas de decisão relativas à política educacional do estado.

reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada, como veremos a seguir.

– Reciclagem – termo bastante utilizado na área educacional na década de 80, transmite a impressão que se quer “reaproveitar o conhecimento”. Sua utilização é inadequada, pois para haver “reciclagem” é necessário considerar o professor uma tábula rasa e substituir toda uma formação e prática anterior por algo que foi transformado através de uma manipulação. Além disso, normalmente as ações planejadas para as denominadas reciclagens (palestras, encontros esporádicos) não consideravam as necessidades do professor e sua prática anterior; limitavam-se a atualizações de conteúdos específicos, redundando em atuações inócuas e desmotivantes.

– Treinamento – muito utilizado na área de recursos humanos, pressupõe uma relação de instrução *versus* aprendizagem. Tem como finalidade modificar o comportamento do treinando com objetivos restritos, imediatos e de acordo com as necessidades da organização. A este termo associam-se ações que envolvem automatismo e relegam a reflexão ao segundo plano. Integrante dos programas de “Qualidade Total” da área industrial/empresarial na década de 90, está cada vez mais distante do meio educacional, sendo inadequado e até embaraçoso associar seu significado à tarefa de “adestrar” professores, visto que estes desenvolvem atividade intelectual que deve ser autônoma e não mecânica, e que envolve uma interação entre pessoas e não com máquinas.

– Aperfeiçoamento – segundo Ferreira (1986, p. 141), “tornar perfeito ou mais perfeito, acabar com perfeição, concluir com esmero, completar ou acabar o que estava incompleto, adquirir maior grau de instrução, emendar os próprios defeitos” são significados para este verbete e logo percebemos inadequações na utilização deste termo quando pensamos em educação e em todos os envolvidos nela. A busca da perfeição, tanto para os homens quanto para sua profissão é algo inatingível; há possibilidades de melhoria, mas sempre há muitos limites para todos. A perfeição na atividade educativa significa não ter falhas, e desde muito

tempo temos clara a idéia de que, em educação, é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de acertos, mas também de fracassos, justamente pelo grande número de fatores intervenientes, também em processos de formação continuada.

– Capacitação – possui dupla significação: “tornar capaz, habilitar ou convencer, persuadir” (FERREIRA, 1986, p. 340). São significações nem sempre compatíveis com a docência e infelizmente, embora em número reduzido, este termo ainda é utilizado nos meios educacionais. A adoção desta concepção como ação formativa de professores trouxe um certo desvirtuamento dos cursos e a imposição de modelos/materiais que fugiam à realidade do professor e do aluno, visando à “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e melhoria da qualidade de ensino. No desenvolvimento de tais ações, pretendia-se preservar os princípios da racionalização, neutralidade, eficiência e eficácia, reforçando a dicotomia entre os que concebem e os que executam o trabalho pedagógico. Como consequência, percebemos certos desvios, como a desorganização das escolas que eliminam certas formas de trabalho sem ter correspondentes alternativas adequadas para ocupar tais funções.

– Educação permanente, formação continuada, educação continuada – para Marin, educação permanente, formação continuada e educação continuada são três conjuntos de termos que podem ser colocados no mesmo bloco, pois há muita similaridade entre eles, na medida em que se manifestam a partir de outro eixo para formação de professores, para pesquisa em educação, para os compromissos institucionais educacionais e dos profissionais que atuam em todas as áreas.

Neste sentido, Amaral (2007) complementa essa idéia ao afirmar que:

O que hoje conhecemos como *formação continuada* recebeu diferentes designações ao longo dos últimos quarenta anos: treinamento; aperfeiçoamento; reciclagem; atualização. Não se trata apenas de

modernização terminológica, mas refletem diferentes concepções de professor e formação continuada. Esses modelos, apesar de contextualizados historicamente, continuam presentes, em maior ou menor grau, nos processos de formação continuada atuais, a despeito das restrições que lhes têm sido feitas.

Além disso, a maioria dos cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, parece ter seus currículos baseados no modelo da racionalidade técnica, na qual os professores seguem um conjunto de técnicas ou orientações preestabelecidas, definindo uma clara hierarquia entre o conhecimento científico básico e as derivações técnicas da prática profissional.

Simião e Reali (2002, p. 132) salientam que:

Tem sido constatado que o modelo de racionalidade técnica apresenta limites e lacunas que são profundas e significativas, pois ignora, no geral, a complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade e o conflito de valores característicos da atividade de ensinar... esta nova abordagem de formação de professores que enfatiza o caráter complexo da atividade de ensinar aparentemente conduz à superação dos limites da racionalidade técnica pelo fato de ser pautada no saber profissional e apoiada no conceito de reflexão...

Deste modo, nos cursos de formação, deve-se considerar a prática docente como ponto de partida para análise e reflexão, contribuindo para a compreensão da realidade da sala de aula.

Neste estudo, a concepção de formação que utilizamos insere-se no conceito de formação continuada concebida também como um *continuum*, como enfatiza Lima (2002, p. 207):

O modelo da racionalidade técnica, então, não mais dá conta da formação dos professores; trata-se, antes, de considerar a chamada racionalidade prática como mais capaz de fazer face à situação assim caracterizada. Isso

porque esses profissionais constroem o seu conhecimento de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. Conseqüentemente, sua formação precisa ser concebida como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento ao longo e ao largo da vida.

De acordo com esta concepção, mesmo cientes que a formação inicial não dá conta sozinha de formar os professores, não podemos desconsiderar o seu lugar e o seu papel no conjunto total da formação continuada:

Essa idéia de *continuum* obriga o estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A simples prática não dá conta dessa tarefa se não for acompanhada de um componente indispensável – a reflexão, vista como elemento capaz de promover esses nexos necessários. (LIMA, 2002, p. 207)

Assim, a formação continuada incorpora uma perspectiva do trabalho docente como práxis, em que a relação teoria-prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação.

Nóvoa (1995) advoga a necessidade da diversificação dos modelos e práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. Tal formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. Passa por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas.

Libâneo (2004, p. 66) afirma que:

A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na

organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática, junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, etc.

Dessa maneira, formação inicial e continuada fazem parte de um processo contínuo que forma o profissional da educação e, ao mesmo tempo, a profissão de educador e a própria escola. Ambas as dimensões – inicial e continuada – relacionam-se em um movimento dialético, apoiando-se em princípios e pressupostos comuns, que consideram o aluno/professor como sujeito e valorizam suas experiências pessoais e seus saberes da prática. Apoiam-se no trabalho coletivo e compartilhado, mas isso não exclui, ao contrário, exige o desenvolvimento e o compromisso individuais.

Este estudo privilegia a perspectiva de formação continuada de professores no contexto da rede pública estadual de São Paulo.

1.3. Relação teoria e prática na formação continuada de professores

A formação continuada é considerada como um dos aspectos importantes para reunir teoria e prática no contexto educacional. O retorno constante de professores, pedagogos, orientadores e gestores educacionais aos cursos de formação continuada é um dos indicativos da necessidade de aquisição de novos conhecimentos e habilidades exigidos pelas novas demandas, em que a escola desempenha papel significativo como suporte para que o processo educacional possa ocorrer com harmonia.

As políticas de formação de professores têm pressupostos que lhes dão especificidade, trazendo implicações para quaisquer programas ou cursos que venham a concretizar cada uma delas. Esses pressupostos estão relacionados principalmente às concepções de educação, aprendizagem,

escola, prática pedagógica, conhecimento escolar, currículo, relação teoria-prática e interdisciplinaridade (SALGADO, 2000, p. 22).

Nesse sentido, e considerando tais pressupostos, muitos debates têm sido travados a respeito da formação de professores e da busca de integrar a formação teórica com situações de práticas docentes, enfatizando reflexões críticas acerca das experiências da ação no mundo vivido e a construção de saberes do profissional de educação.

Therrien (2006, p. 3) afirma que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP 1/2002) ao reafirmar o princípio da epistemologia da prática nesta atividade humana marcaram um importante passo em direção ao desmonte da tradicional fragmentação teoria e prática. A proposta da síntese teoria-prática no processo de formação para a docência marca o reconhecimento de uma proposta objeto de construção do campo da pedagogia. Este consenso, fruto de históricas lutas dos educadores que nunca desistiram de postura dialógica, parece, por mais contraditório que seja, não ter alcançado consenso ainda nos debates sobre a concepção de formação do pedagogo: permanece, neste patamar, o confronto da dicotomia teoria/prática nos termos bacharelado/licenciatura.

Para esse autor, a formação do pedagogo não pode se restringir ao processo de construção de teorias e propostas de intervenção educacional fora do contexto onde adquirem sentido. Isso seria negar o princípio de que o saber é construído em contexto de ação.

Ao referir-se à teoria, Esteban (2001, p. 67) afirma que:

A teoria é potente quando contribui para conhecer melhor a realidade e, partindo deste novo conhecimento, para manter uma atitude de indagação. Nenhuma teoria isoladamente é capaz de atender a todas as questões presentes na dinâmica do processo ensino/aprendizagem. Tampouco, toda teoria serve a qualquer objetivo. O movimento de interação entre teoria e

prática com o sentido de que ambas se indaguem e se reconstruam encontra muitas dificuldades para tornar-se parte da realidade escolar.

No entanto, a rejeição à teoria é ainda um fato muito presente no desenvolvimento das atividades pedagógicas na escola. Ouve-se frequentemente que “na prática a teoria é outra”, como se pudesse existir prática sem embasamento teórico. Conforme indica Luna (1989, p. 31), “[...] a teoria é sempre um recorte, um retrato parcial e imperfeito da realidade, que, ao ser elaborada, serve a dois propósitos: indica lacunas em nosso conhecimento da realidade e serve de referencial explicativo para os resultados que vão sendo observados”.

Por outro lado, Pimenta e Lima (2004, p. 37) nos revelam que “[...] a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”. Assim, a competência que o professor deve desenvolver ao longo da sua ação docente é exatamente saber mediar uma e outra, utilizando-as adequadamente conforme as diferentes situações de ensino.

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação (Pimenta, 2005). Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles.

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA, 2005, p. 26).

Entendemos, assim, que a articulação teoria-prática deve se estabelecer num movimento dialético, na perspectiva de práxis.

Vásquez (1968) nos apresenta a definição clássica práxis, como a atividade prática de nossa espécie que, para construir os agentes sociais, transforma o mundo natural-social, humanizando-o. Sendo a práxis uma atividade teórico-prática (ideal/material), apresenta-se como atividade subjetiva e como atividade objetiva (exercida sobre uma realidade, independente da consciência acerca desta).

Portanto, a práxis caracteriza-se pela ação de um ser humano sobre a matéria, objetivando a transformação do “mundo exterior” e, nesse movimento, a transformação do “mundo interior”.

Segundo Giroux (1988, p. 23), a resistência à concepção e assimilação da educação como práxis justifica-se pelas implicações da racionalidade técnica, que se tornou uma herança cultural impregnada na mente humana e, conseqüentemente, nas instituições de ensino:

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor.

Neste estudo, quando nos referirmos ao conceito de prática docente articulada aos processos formativos, recorreremos à reflexão feita por Libâneo e Pimenta (1999, p. 267):

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de

professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais.

Dessa forma, nos processos de formação docente, há que se vivenciar a epistemologia da prática, ou seja, a análise de processos formativos cujo objeto seja a prática própria ao ensino, considerando sua situação e movimentos.

Segundo Tardif (2000, p. 10), “[...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa”.

Assim, é nesse contexto duplamente coercitivo que a questão de uma epistemologia da prática profissional acha sua verdadeira pertinência. De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores.

Libâneo (2004, p. 64), define profissionalismo como “[...] o desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional”. Para o autor, profissionalização:

[...] refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente adequado e clima de trabalho, práticas de organização e gestão (LIBÂNEO, 2004, p.63).

Percebemos, dessa forma, que a profissionalização depende também de como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula saberes da docência no seu ato de ensinar, como reflete na ação diante do inesperado e do desconhecido. Tudo isso constitui grande parte de sua atividade, bem como reflete sua prática educativa na busca por novas possibilidades de agir no ensino.

1.4. Saberes docentes e formação de professores

Outro aspecto que merece destaque são os saberes docentes, considerados aqui como saberes que são mobilizados na relação teoria-prática na formação continuada dos professores.

Tardif (2002) considera que os saberes profissionais são: 1) temporais, ou seja, adquiridos através do tempo; 2) plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes, não formam um repertório único de conhecimento e os professores procuram atingir, na prática, diferentes objetivos, mobilizando diferentes conhecimentos para concretizar este anseio; e 3) personalizados e situados, pois cada professor tem sua história de vida, emoções, poderes, diferentes culturas, personalidades, crenças e ações.

Estes saberes, segundo o autor, deveriam ocupar o lugar central nos cursos de formação de professores, o que exigiria não só uma mudança curricular, mas uma verdadeira reforma universitária, de maneira que a carreira acadêmica concedesse menos importância ao trabalho de pesquisa no campo das disciplinas acadêmicas e concedesse mais importância ao trabalho de investigação dos saberes profissionais e de sua utilização nos cursos de formação de professores. Os cursos deveriam abandonar o modelo “aplicacionista”, abandonar a “lógica disciplinar” e passar a trabalhar “segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores” (TARDIF, 2000, p. 19).

Se assumimos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, devemos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática (TARDIF, 2002, p. 234).

Entendemos que esta proposta para a discussão sobre os cursos de formação de professores, que considera o professor como produtor de saberes a partir de sua prática, é pertinente e, se colocada em prática, enriqueceria sobremaneira a formação docente.

Pimenta e Lima (2004, p. 147) enfatizam que:

O professor, em sua ação docente, precisará recorrer ao conhecimento da área na qual é especialista, ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento do sentido e significado da educação na formação humana. Esses saberes são mobilizados por ele no contexto das experiências que acumulou em sua vida sobre ser professor, sobre a escola e o aluno, contribuindo assim para a construção coletiva da identidade docente.

No entanto, Pimenta (1996) nos alerta que a desarticulação dos saberes docentes – os da experiência, os científicos e os pedagógicos – é histórica na formação de professores. Salvo algumas exceções, sempre foram trabalhados como blocos distintos e desarticulados, uns sobrepondo-se aos outros em decorrência do *status* e do poder que adquirem na academia. Dessa forma, podemos perceber a falta de unidade entre os saberes docentes, gerando uma prática pedagógica frágil, não-crítica, que, conseqüentemente, não transforma, não constrói, mas, sim, reproduz as representações sociais de uma classe hegemônica da sociedade.

A respeito dos saberes do professor de Ciências, Carvalho e Gil-Perez (1995, p. 19) propõem o que deve “saber” e “saber fazer”, baseado na idéia de aprendizagem como construção de conhecimentos, com características de uma pesquisa científica e na necessidade

de romper com visões simplistas sobre o ensino de Ciências, indicando que todos esses saberes são interligados e co-dependentes, a saber:

- 1) conhecer a matéria a ser ensinada;
- 2) questionar as idéias de “senso comum” sobre o ensino e a aprendizagem das Ciências;
- 3) adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem geral e específica em Ciências;
- 4) saber analisar criticamente o “ensino tradicional”;
- 5) saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva;
- 6) saber dirigir o trabalho dos alunos;
- 7) saber avaliar;
- 8) adquirir a formação necessária para associar ensino e pesquisa.

Esses saberes apontam que construir conhecimentos teóricos a respeito da aprendizagem de Ciências envolve reconhecer a existência de concepções espontâneas difíceis de ser substituídas por concepções científicas; saber que os alunos aprendem quando constroem seus conhecimentos, e que estes são respostas a questões colocadas como situações problemáticas; conhecer o caráter social da construção do conhecimento e saber a importância do ambiente escolar na aprendizagem das Ciências (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1995).

Nesta perspectiva de análise, os programas e políticas de formação continuada de professores, neste caso os professores de Ciências, devem considerar esses saberes para que possam contribuir efetivamente para o desenvolvimento profissional dos docentes, objetivando a revitalização da prática pedagógica e a melhoria da aprendizagem dos alunos.

1.5. Formação de professores de Ciências

Ao analisarmos a formação de professores atrelada a uma disciplina específica, é importante considerarmos alguns aspectos. Na formação do professor para o ensino de Ciências, questões referentes ao histórico do ensino de Ciências no Brasil, às diferentes concepções de conhecimento científico e às diversas tendências no ensino de Ciências podem nos ajudar a compreender as lacunas na formação básica dos professores com vistas a contribuir para sua formação continuada.

A formação do professor de Ciências, na maioria das vezes, é proveniente dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

De acordo com a Indicação CEE nº. 12/2000 – CES, aprovada em 13/12/2000, que dá orientações ao sistema estadual de ensino a respeito da qualificação necessária de docentes para ministrar aulas nas disciplinas do currículo da educação básica:

A Lei nº. 9.394/96 determinou a reordenação jurídica da educação nacional com a conseqüente revisão de normas até então estabelecidas e a imposição de outras mais consentâneas com o seu espírito e com as concepções educacionais que a sustentam.

Em consonância com esta nova reordenação nacional, consideram-se aptos a lecionar no ensino fundamental (Ciclo II – 5ª a 8ª séries), ensino médio, educação profissional de nível técnico e ensino normal de nível médio:

1. Os portadores de Licenciatura Plena.
2. Os portadores de certificado de Curso de Programa Especial de Formação Pedagógica, nos termos da Resolução CNE nº. 2/97 ou Deliberação CEE nº. 10/99, unicamente para a disciplina especificada no certificado.

3. Os portadores de diploma de Curso Superior, nos termos da Portaria Ministerial nº. 432/71 e, para disciplinas profissionalizantes, Resolução CFE nº. 03/77, Parecer CNE/CEB nº. 16/99, Resolução CNE/CEB nº. 4/99 e Indicação CEE nº. 08/2000.

A qualificação dos docentes para os diversos componentes curriculares passa a ser a seguinte:

I - Para todas as disciplinas, preferencialmente os professores legalmente habilitados, portadores de Licenciatura Plena específica.

II - Na ausência de professores previstos no item anterior, os demais professores, conforme especificado abaixo:

- Ciências Físicas e Biológicas

- a) Licenciatura em Ciências com Habilitação em Biologia;

- b) Licenciatura em Ciências Biológicas;

- c) Licenciatura em História Natural;

- d) Licenciatura em Ciências com habilitação em Física (ensino fundamental);

- e) Licenciatura em Ciências com Habilitação em Química (ensino fundamental);

- f) Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática (ensino fundamental).

Uma das alterações significativas da Lei 9.394/96 foi a extinção das “licenciaturas curtas”, que surgiram com a reforma universitária de 1968, implantadas com a Lei 5.692/71. Como o próprio nome já diz, consistia em um processo aligeirado na formação docente, com duração mínima de 1.200 horas, habilitando para o exercício do magistério do, então, ensino de primeiro grau (quinta a oitava séries). Com estudos adicionais, o docente poderia lecionar

no “segundo grau”¹⁶. Este tipo de formação ensejou, especialmente no final dos anos 70 e na década de 80, muitas discussões, debates e encontros sobre o “fazer pedagógico”, onde a tônica eram as críticas sobre a ausência de conteúdos na formação universitária dos docentes e sobre o dualismo entre docentes e especialistas, que eram vistos como figuras de controle tecnicista e de concepção distante da execução.

Essa medida foi uma tentativa de dar novo rumo à formação inicial dos professores dos diversos componentes curriculares e nos remete a um pequeno recorte histórico.

A respeito da formação continuada dos professores de Ciências, Rosa (2004, p. 35) enfatiza que:

[...] considerando a história da educação continuada de professores de Ciências em nosso país, especialistas em formação docente pretendem hoje avançar no discurso, superando o modelo baseado na racionalidade técnica, vigente nas três últimas décadas. Contudo, discurso não é ação, por isso é necessário, do ponto de vista da pesquisa educacional, compreender melhor que caminhos devem ser trilhados para que ele se transforme em ação.

Caminhos, no nosso entender, pautados na racionalidade prática, em que o professor tome sua própria prática como ponto de partida para análise e reflexão, contrapondo-se à idéia da racionalidade técnica segundo a qual o professor segue um conjunto de técnicas ou orientações preestabelecidas.

Aqui, há que se ressaltar que a docência é um exercício profissional que requer uma capacidade de reflexão crítica sobre a prática, mantendo como pressuposto que a ação pedagógica é um processo de mediação de saberes.

¹⁶ Conforme Lei nº. 5.540/68 – art. 23, § 1º. e Lei 5.692/71 – art. 30, § 2º. b.

1.5.1. Propostas curriculares e formação de professores: um pouco de história

As pesquisas sobre a história do ensino de Ciências em nosso país não são expressivas. No entanto, se quisermos compreender melhor a história do ensino de Ciências no Brasil, bem como os processos formativos de seus professores, faz-se necessário analisarmos a história da organização curricular de acordo com o seu momento sociopolítico-econômico.

Krasilchik (1980, p. 165) aponta que, no início da década de 50, falar em formação inicial do professor, mais especificamente o de Ciências, era uma questão descontextualizada, pois “os professores, então, eram em sua grande maioria improvisados, pois assumiram a função docente profissionais liberais que passavam a dar aulas, ou por inexistência de professores licenciados ou, em muitos casos, por fracassos na própria profissão”.

Quanto à organização curricular, para Sacristán (1998, p.102):

[...] o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. E mais uma vez esta condição é crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la.

Dessa forma, acreditamos que a política de materialização curricular sofre influências de diversas forças sociais que interagem, se conflituam, divergem e/ou se apóiam no momento de efetivação do currículo, adequando-se às novas exigências. E o Estado exerce papel importante por interferir nos sistemas escolares, influenciando sobremaneira na definição da política do currículo, cujos objetivos são adequados para servir, em grande parte, aos seus próprios interesses.

Na história das Propostas Curriculares, sobretudo para o ensino de Ciências, podemos destacar quatro grandes marcos:

1. Guias Curriculares

Conhecidos pelos professores como “verdão”, em virtude do papel-jornal em que era impresso e a cor da capa verde, foram elaborados em decorrência da reforma de ensino implantada nas quintas séries a partir de 1976 e vigoraram em nível nacional dos anos setenta até meados dos anos oitenta.

Para compreendermos melhor esta proposta, faz-se necessário voltarmos um pouco mais na história do currículo de Ciências.

Krasilchik (1987) apresenta uma periodização da história do ensino de Ciências a partir da década de cinquenta do século XX, época em que o cenário internacional era marcado pelo desenvolvimento científico e tecnológico ocorridos após a Segunda Guerra Mundial, que acabaram por influenciar os currículos escolares no Ocidente.

Anteriormente a esse período, “o latim tinha preponderância sobre as disciplinas científicas, cuja carga horária era de três aulas semanais [...]. Física, Química e História Natural apareciam apenas no currículo do curso colegial” (KRASILCHIK, 1987, p. 6). Destaca, ainda, que o ensino de Ciências era “[...] teórico, livresco, memorístico, estimulando a passividade” (p. 7), evidenciando a necessidade de mudanças tanto de conteúdo quanto metodológicas.

Assim, para atender às necessidades de mudanças no ensino, a fim de modernizar os conteúdos e tornar as atividades relevantes e atrativas, vários movimentos começaram a organizar-se internacionalmente e também no Brasil, liderados por professores universitários, notadamente em São Paulo e no Rio de Janeiro.

Para a autora, o lançamento do satélite soviético Sputnik, ocorrido em 1957, tornou-se um marco desse processo de mudança, dando origem aos grandes projetos curriculares americanos, influenciando também o ensino no Brasil, especialmente nas décadas de sessenta e setenta. Seu principal argumento é que, após esse período, o conhecimento científico a que os alunos tinham acesso durante a escolarização era obsoleto, já que a expansão dos conhecimentos científicos desenvolvidos durante a Segunda Guerra ainda não havia sido incorporada aos currículos escolares.

Nos anos *sessenta*, uma das importantes transformações ocorridas na estrutura curricular do ensino de Ciências deveu-se às transformações políticas e sociais que sucederam naquela época, pois “[...] os grandes projetos passaram a incorporar mais um objetivo – permitir a vivência do método científico como necessário à formação do cidadão, não se restringindo mais à preparação do futuro cientista” (KRASILCHIK, 1987, p. 9). Inicia-se, dessa forma, em detrimento da educação elitista, “[...] a preocupação com o homem comum, que precisa ter autonomia e capacidade para participar das decisões que afetam sua vida e da comunidade em que vive” (KRASILCHIK, 2007, p. 6). Assim, ao invés de atividades que priorizavam o manuseio de materiais pelos alunos, passam a ter importância atividades que requerem sua participação mental na resolução de problemas.

A autora destaca, ainda, que “[...] nessa década, os primeiros projetos curriculares atingiram o seu auge e passaram a inspirar mudanças, não limitadas ao ensino de Ciências, que influenciaram a educação geral” (KRASILCHIK, 1987, p. 10). Inicialmente, formaram-se grupos temporários de cientistas e professores secundários, sediados geralmente em institutos de pesquisa ou universidades. Depois, muitos desses núcleos tornaram-se organizações permanentes: os Centros de Ciências, cujo trabalho:

[...] envolvia a preparação e implementação de projetos que, em geral, compreendiam, em primeiro lugar, a análise do material existente para o

ensino, o planejamento do projeto em que se estipulavam os objetivos a alcançar, a escolha dos conteúdos a serem abordados, a seqüência desses conteúdos, os elementos do projeto e a forma de sua apresentação (p. 11).

Mesmo com todas estas preocupações na produção de materiais instrucionais, pois acreditava-se que somente a qualidade do material seria suficiente para garantir sua aplicação maciça e bem-sucedida, verificou-se, na prática, que um dos objetivos principais – o de transformar o ensino – não estava sendo atingido. Como conseqüência, houve nessa época uma intensificação de cursos de atualização e treinamento de professores, bem como o surgimento de uma nova comunidade – a dos educadores em Ciências –, cuja preocupação principal era com o significado das disciplinas científicas no currículo. Surgem, assim, diversos periódicos abordando o ensino de Ciências. É possível observar, também:

[...] em inúmeras universidades, não só a organização e reestruturação dos cursos de graduação já existentes para a preparação de professores das Ciências, como a criação dos cursos de pós-graduação para a formação de mestres e doutores que possam assumir a liderança das reformas (KRASILCHIK, 1987, p. 15).

Com a promulgação da Lei 4.024/61, houve uma ampliação do escopo do currículo de Ciências, incluindo a disciplina Iniciação à Ciência desde a primeira série do curso ginásial, aumentando a carga horária das disciplinas científicas de Física, Química e Biologia e transferindo parte da responsabilidade da normatização do ensino aos sistemas estaduais, conferindo certa liberdade de programação. Cursos de atualização de professores eram organizados pelos Centros de Ciências e os materiais utilizados eram, normalmente, traduções de projetos americanos, adaptados pelo IBECC (Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura) e publicados pela Editora da Universidade de Brasília. Inicia-se, então, o Projeto Iniciação à Ciência, buscando “[...] apresentar a Ciência como um processo contínuo de busca

de conhecimentos. O que se enfatizava não eram determinados conteúdos, mas, principalmente, uma postura de investigação, de observação direta dos fenômenos, e a elucidação dos problemas” (KRASILCHIK, 1987, p. 16). Nesse processo, o método científico era bem demarcado: identificação de problemas; estabelecimento de hipóteses para resolvê-los; organização e execução de experiências para a verificação das hipóteses; conclusão, validando ou não as hipóteses. Em consonância com este método, as aulas práticas continuavam sendo uma meta a ser atingida, principalmente com a finalidade de levar o aluno a pesquisar, participando da descoberta.

Os grandes movimentos estudantis ocorreram por volta de 1968, cuja principal reivindicação era a transformação do ensino universitário e o aumento do número de vagas, o que culminou em uma grande expansão da rede privada de ensino superior, produzindo grande quantidade de profissionais mal-preparados.

Na década de *setenta*, como consequência da reestruturação política de 1964, em que o regime militar pretendia modernizar e desenvolver o país, o ensino de Ciências passou a ser valorizado pelo fato de contribuir com a formação de mão-de-obra qualificada e o sistema educacional passou por uma nova transformação: a promulgação da Lei 5.692/71. Como consequência, Krasilchik (1987, p. 18) destaca que “a escola secundária deve servir agora não mais à formação do futuro cientista ou profissional liberal, mas principalmente ao trabalhador, peça essencial para responder às demandas do desenvolvimento”.

Nessa década, as práticas curriculares eram orientadas pelos “Guias Curriculares”, concebidos para normatizar o encaminhamento dos componentes curriculares relacionados aos objetivos educacionais em detrimento do processo de ensino-aprendizagem. Este documento não considerava as especificidades dos estados ou regiões brasileiros e concebia a aprendizagem como um processo homogêneo, comprometendo a concepção de avaliação.

Assim, a educação assume um caráter essencialmente tecnicista, onde novos modelos vão surgindo como o “estudo dirigido”, que consistia numa lista de exercícios, geralmente de múltipla escolha, que dependiam apenas da leitura de um texto ou mesmo questões dissertativas que requeriam transcrição literal. O livro didático, nesse contexto, assume um papel importante, até como ponto de apoio para os professores mal formados em decorrência das chamadas “licenciaturas curtas” e com péssimas condições de trabalho. Krasilchik destaca, também, que apesar da Lei 5.692/71 valorizar as disciplinas científicas, isso na prática não ocorria, pois:

O currículo foi atravancado por disciplinas chamadas instrumentais ou profissionalizantes, o que determinou a fragmentação e, em alguns casos, o esfacelamento das disciplinas científicas, sem que houvesse um correspondente benefício na formação profissional. O curso secundário perdeu a identidade e uma das conseqüências foi a desvalorização da escola pública, pois instituições privadas resistiram às mudanças, burlando a lei e mantendo as características da educação propedêutica (1987, p. 18).

Dessa forma, foi se estabelecendo uma dicotomia entre o espírito da lei, que era o de formar o trabalhador, e o objetivo explícito do ensino de Ciências: *desenvolver a capacidade de pensar lógica e criticamente*. Tudo isso inserido em um contexto em que existia, ainda, o dilema da quantidade *versus* qualidade, ocasionado pela expansão dos sistemas educativos.

Outro aspecto importante a ser considerado, que influenciou sobremaneira o ensino de Ciências nessa década, foi a crise energética.

As agressões ao ambiente, decorrentes do desenvolvimento industrial desenfreado, resultaram, em contrapartida, no recrudescimento do interesse pela educação ambiental e na agregação de mais um grande objetivo no ensino de Ciências: o de fazer com que os alunos discutissem também as implicações sociais do desenvolvimento científico. Esse objetivo passou a constituir a nova ênfase dos projetos curriculares, evidenciando a influência dos

problemas sociais que se exacerbaram na década de setenta e determinaram um novo momento de expansão das metas do ensino de Ciências. O que agora se visava era incorporar, ao racionalismo subjacente ao processo científico, a análise de valores e o reconhecimento de que a ciência não era neutra (KRASILCHIK, 1987, p. 17).

A autora destaca, ainda, que nessa década houve um grande número de projetos elaborados para a escola primária e média e em decorrência da crise social estabelecida, iniciou-se a “preparação de projetos específicos para minorias, como alunos carentes e de diferentes etnias” (p. 17).

A década de *oitenta* foi marcada pelos intensos movimentos sociais, decorrentes da crise econômica que afetou a maioria dos países subdesenvolvidos, gerando desdobramentos também na educação. Nesse contexto, surge a preocupação com a construção de uma sociedade democrática e com a formação do cidadão trabalhador, já que um diploma de nível médio ou superior não é mais garantia de emprego.

As transformações sociais impõem à escola, cada vez mais, funções que lhe vão sendo superpostas, sobrecarregando-a a ponto de dispor cada vez menos de meios materiais, o que afeta principalmente as condições de trabalho dos professores. Mal preparados por escolas empresariais, ou universidades desdenhosas e alienadas de suas responsabilidades de formação dos profissionais da educação, os professores têm que dar muitas aulas em classes superlotadas de alunos desinteressados, ou mal alimentados e cansados. Diante de tal situação, organizam-se em atuantes associações de classe. Essas instituições preocupam-se em garantir melhores salários, condições aceitáveis de trabalho e participação nas decisões. Também enfatizam a necessidade de um bom ensino de Ciências **para todos** (g.n.), não devendo ser este mais um elemento de elitização, tampouco um instrumento de poder à disposição de apenas uns poucos privilegiados (KRASILCHIK, 1987, p. 21).

Assim, no intuito de devolver à escola a sua qualidade, iniciam-se as manifestações e reformas de ensino, em sua maioria de origem governamental, evidenciando-se a necessidade de uma redefinição de metodologias e conteúdos, sobretudo os que envolvem a “[...] capacidade de comunicação escrita e verbal, o desenvolvimento do ensino da tecnologia, a generalização do emprego de novas tecnologias, a formação dos cidadãos e a devida valorização de todas as disciplinas” (KRASILCHIK, 1987, p. 23). Novos paradigmas e teorias são procurados, surgindo a percepção de Ciência como construção humana e não como “verdade natural” e o processo de construção do conhecimento científico passa a ser a tônica das discussões.

Surgem, então, alguns temas básicos como as relações entre a indústria e a agricultura, ciência e tecnologia, permeados claramente pela educação ambiental e educação para a saúde. Metodologicamente, inicia-se o interesse pelo desenvolvimento de materiais que levam ao exercício de tomada de decisões como, por exemplo, o uso de jogos.

Nesse panorama, as discussões curriculares voltam-se para dois extremos: um deles preconiza a delegação das decisões a cada escola e o outro recomenda centralização por parte das autoridades superiores em cada sistema curricular, evidenciando-se uma certa dicotomia entre autonomia e controle.

O currículo gerado na escola tem influência em países onde a tradição do sistema educacional determina liberdade aos docentes e depende da competência destes. Os argumentos a favor da centralização repousam na necessidade de melhorar a qualidade de ensino e alegam a falta de capacidade dos professores de tomar decisões sobre a matéria a ser ensinada (KRASILCHIK, 1987, p. 25).

O ensino de Ciências, nesse contexto, continua a ser alvo de preocupações dos organismos centrais relacionados à Educação, Ciência e Tecnologia. Surge, então, uma grande

variedade de projetos que abordam desde atividades que envolvem um ensino limitado a um mero repasse de informações até propostas de um estreito relacionamento com a comunidade para a elaboração de um currículo escolar. Essa contradição indica, também, que as concepções de ensino de Ciências entre os próprios grupos preocupados com o problema são divergentes. Como consequência, Krasilchik (1987, p. 25) destaca que:

A transferência dessas propostas para a sala de aula, de modo a atender as demandas, continua a ser motivo de atenção, exigindo análise minuciosa e formas alternativas de pesquisa que possam corresponder aos novos objetivos das Ciências na escola e prover as condições para realizar mudanças.

Dessa forma, iniciaram-se os movimentos dos estados para a elaboração de suas propostas curriculares.

2. Propostas Curriculares implementadas pelos estados

No caso do estado de São Paulo, após a ditadura e a abertura política, em 1984, iniciaram-se os estudos preparatórios para a elaboração das Propostas Curriculares da SEE/CENP para o ensino de 1º e 2º graus, que até hoje se constituem em referência para os professores não só de Ciências, mas de todas as demais disciplinas.

Implementadas na segunda metade da década de 80, tais propostas significaram uma mudança significativa na organização curricular, fruto de um período marcado por intenso intercâmbio entre o sistema escolar e a pesquisa acadêmica.

A Proposta Curricular para o Ensino de Ciências e Programas de Saúde – 1º grau (SEE/CENP, 1992), que norteou o ensino de Ciências nas escolas públicas até meados dos anos noventa, apontava para o ensino de Ciências de tal forma que possibilitasse ao aluno:

- a) desenvolver a sua capacidade de observar, de conceituar a vida e ampliar as noções de espaço/tempo e causalidade em relação à matéria, energia e suas transformações;
- b) compreender a relação entre desenvolvimento científico e desenvolvimento social;
- c) compreender e utilizar os procedimentos de investigação, em especial os de caráter científico;
- d) perceber as dimensões históricas, social e ética do progresso de produção da ciência e tecnologia;
- e) analisar criticamente o papel da ciência e da tecnologia na real melhoria das condições de vida da população e
- f) interferir na realidade visando à melhoria de suas condições de vida e da população.

Contudo, é importante destacar que a educação escolar nesse período era referenciada no *ensino*, ou seja, os planos de trabalho dos professores indicavam o que seria ensinado aos alunos. Dessa forma, o currículo escolar era confundido com um rol de conteúdos disciplinares.

As propostas curriculares vigoraram até o final dos anos noventa, quando surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais.

3. Parâmetros Curriculares Nacionais

Os anos 90 foram marcados pelo fenômeno da globalização. Os PCNs foram elaborados em 1998, no contexto da reforma educacional dos anos 90, que envolveram todos os níveis e modalidades de ensino, com diretrizes curriculares e referenciais curriculares. Em decorrência da LDB 9.394/96, surgiram por iniciativa do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e propõem a fixação de conteúdos mínimos para a educação básica, de pretensa validade para todo o território nacional.

A iniciativa do MEC de encetar a definição dos novos parâmetros concretiza a determinação da Constituição de 1988 relativa à fixação de conteúdos mínimos para o ensino

fundamental. Os PCNs partem do princípio de que cada criança ou jovem, mesmo de locais com pouca infra-estrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso e usufruir de um conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Apesar de sua implantação não obrigatória, é mandatória em relação às diretrizes curriculares propostas. Parâmetro é opcional, diretriz é obrigatória. Sua implantação acabou ocorrendo, de maneira geral, de forma difusa, desordenada, apesar dos documentos de apoio propostos pelos próprios órgãos governamentais (PCN em Ação, PCN+, entre outros).

Os PCNs apresentaram alguns diferenciais em relação às propostas curriculares da CENP. Dentre eles, podemos destacar:

- organização em ciclos, de acordo com a LDB. Este documento organiza o ensino fundamental em quatro ciclos: primeiro ciclo – 1ª e 2ª séries; segundo ciclo – 3ª e 4ª séries; terceiro ciclo – 5ª e 6ª séries; quarto ciclo – 7ª e 8ª séries. Aqui, cabe ressaltar que o estado de São Paulo organiza o ensino fundamental em dois ciclos: ciclo I – 1ª a 4ª séries e ciclo II – 5ª a 8ª séries;
- desvio da centralidade no *ensino* para o da *aprendizagem*, considerando a seleção de conteúdos numa dimensão mais ampla, como meio para o desenvolvimento de conceitos, procedimentos e atitudes;
- abordagem de dois grandes temas, articulando o estudo de Ciências de acordo com necessidades atuais e relevantes:
 - a) Ciências Naturais e Cidadania: “Na educação contemporânea, o ensino de Ciências Naturais é uma das áreas em que se pode reconstruir a relação ser humano/natureza em outros termos, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência social e planetária” (PCN Ciências – 5ª a 8ª séries, p. 22);

b) Ciências Naturais e Tecnologia – considerando a perspectiva que “Ciência e Tecnologia são herança cultural, conhecimento e recriação da natureza... A tecnologia é um traço fundamental da cultura... A associação entre Ciência e Tecnologia se amplia, tornando-se mais presente no cotidiano e modificando, cada vez mais, o mundo e o próprio ser humano” (p.23);

- maior flexibilidade quanto à seleção de conteúdos, apresentados sob a forma de quatro eixos temáticos: “Terra e Universo”, “Vida e Ambiente”, “Ser Humano e Saúde”, “Tecnologia e Sociedade”, trabalhados em cada um dos ciclos do ensino fundamental;
- proposta de trabalho também com os temas transversais “Ética”, “Pluralidade Cultural”, “Meio Ambiente”, “Saúde”, “Orientação Sexual” e “Trabalho e Consumo”. Nesta perspectiva, a transversalidade pode ser um caminho para abordar, nas aulas de Ciências, assuntos atuais e relevantes como questões ambientais (poluição, lixo, desmatamento), prevenção às DST/AIDS, gravidez na adolescência, uso abusivo de drogas, entre outros, integrando o ensino de Ciências naturais com outras áreas/disciplinas curriculares;
- concepção de Ciência como construção social, relacionando ciência-tecnologia-sociedade e utilização do termo “alfabetização científica”. Para Krasilchik e Marandino (2004, p. 26):

[...] o significado da expressão alfabetização científica engloba a idéia de letramento, entendida como a capacidade de ler, compreender e expressar opiniões sobre ciência e tecnologia, mas também participar da cultura científica da maneira que cada cidadão, individualmente e coletivamente, considerar oportuno.

Apesar dessas inovações que, teoricamente, poderiam trazer avanços ao ensino-aprendizagem de Ciências, muitas críticas foram feitas aos PCNs.

Os parâmetros curriculares fartamente distribuídos, na tentativa de produzir mudanças, usaram muito pouco o considerável montante de informações existentes sobre mudanças do ensino de Ciências. Os cientistas e pesquisadores foram alijados da produção de documentos que vêm levantando controvérsias entre os especialistas e dificuldades para os docentes (KRASILCHIK, 2000, p. 92).

Mesmo com tais críticas, não podemos desconsiderar que os PCNs são, de algum modo, documentos importantes para subsidiar a elaboração/revisão curricular, a produção de livros ou outros materiais didáticos, a formulação de projetos educativos, as discussões pedagógicas internas da escola, o trabalho cooperativo entre escolas e especialistas, bem como orientar a formação inicial e continuada de professores e a avaliação do sistema de educação nacional.

Apresentamos, a seguir, um resumo das principais mudanças ocorridas no ensino de Ciências nas últimas décadas conforme Krasilchik (2000, p. 86):

Evolução da Situação Mundial, segundo Tendências no Ensino 1950 – 2000					
Tendências no Ensino	Situação Mundial				
	1950 Guerra Fria	1970	1990	2000	
Objetivo do Ensino	· Formar Elite · Programas Rígidos	· Formar Cidadão-trabalhador · Propostas Curriculares Estaduais	· Formar Cidadão-trabalhador-estudante · Parâmetros Curriculares Federais		
Concepção de Ciência	· Atividade Neutra	· Evolução Histórica · Pensamento Lógico-crítico	· Atividade com Implicações Sociais		
Instituições Promotoras da Reforma	· Projetos Curriculares · Associações Profissionais	· Centros de Ciências, Universidades	· Universidades e Associações Profissionais		
Modalidades Didáticas Recomendadas	· Aulas Práticas	· Projetos e discussões	· Jogos: Exercícios no Computador		

Fonte: KRASILCHIK, M. Reformas e realidade – o caso do ensino das ciências. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, 2000.

Podemos perceber que, neste início de século, não ocorreram mudanças significativas quanto a propostas para o ensino de Ciências, pois as práticas curriculares baseiam-se (ou deveriam basear-se) nos PCNs.

É importante observar, no entanto, que a partir de 2008, com a recente mudança na gestão da SEE-SP, há uma nova proposta curricular para o estado de São Paulo, em fase de implementação.

4. Proposta Curricular anunciada – de 2007 para 2008

Atualmente, a SEE/SP propõe uma alteração, ainda que não significativa, no currículo de Ciências para o ensino fundamental. Por meio do Programa “São Paulo Faz Escola”, disponibilizou, no *site* da Secretaria, um *link* para que os professores opinassem a respeito da nova proposta, cuja implantação está prevista conforme metas da Secretaria de Educação para o quadriênio 2007-2010.

Esta nova proposta prevê um período de recuperação intensiva para toda a rede nas primeiras seis semanas letivas. Após esse período, haverá um momento de (re)planejamento para a continuidade de sua implementação e os professores receberão um material de apoio, cuja organização será bimestral.

É importante observarmos que, como esta proposta está em fase de implementação, é difícil fazer previsões acerca dos rumos que ela vai tomar. Consideramos, apenas, que existem certas possibilidades... mas isso é objeto de um próximo estudo.

Diante deste recorte histórico envolvendo desde a década de cinquenta até os dias atuais, não podemos desconsiderar a importância das mudanças curriculares ocorridas através dos tempos, suas implicações para o ensino de Ciências e, conseqüentemente, para a formação de seus professores.

1.6. Políticas públicas de formação continuada no contexto da rede pública estadual paulista

O cenário internacional, neste momento, evidencia a importância da definição e implantação de políticas públicas que venham ao encontro das necessidades emergentes num país em desenvolvimento como o nosso.

Segundo Ahlert (2003, p. 130), políticas públicas “[...] são ações empreendidas pelo Estado para efetivar as prescrições constitucionais sobre as necessidades da sociedade em termos de distribuição e redistribuição de riquezas, dos bens e serviços sociais no âmbito federal, estadual e municipal”. Sua construção obedece a um conjunto de prioridades, princípios, objetivos, normas e diretrizes bem-definidas, e caracterizam-se como políticas de economia, educação, saúde, meio ambiente, entre outras. Assim, as políticas educacionais, enquanto manifestação da política social e processo historicamente construído, expressam-se por meio de iniciativas do poder público, representadas por ações múltiplas, diversas e alternativas aplicadas a questões concretas da educação.

Principalmente nas duas últimas décadas, tais políticas têm se caracterizado por impor mudanças ao sistema educacional, por meio de dispositivos legais acompanhados, normalmente, de documentos orientadores e norteadores da ação pedagógica, com textos de autores de renome em educação, os quais são, em geral, pouco aproveitados. Cito como exemplo o CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, programa cujo encerramento das atividades ocorreu em meados dos anos 90. Possivelmente, os objetivos pretendidos não foram totalmente atingidos, pois os professores com melhor formação não permaneciam na rede pública, tendo em vista que a rede privada oferecia, parece-nos, melhores condições de trabalho e salário.

A partir dos anos oitenta, os governos federais, estaduais e municipais têm apresentado diversos planos para a educação, a fim de atender as necessidades mais urgentes. No entanto, as metas previstas em tais planos dificilmente têm sido alcançadas, uma vez que não são definidas estratégias adequadas para alcançá-las.

No estado de São Paulo, o que se vem tentando fazer é definir políticas públicas que respondam às necessidades expressas pela população e assegurar que elas se tornem realidade mediante a utilização de estratégias adequadas e o gerenciamento descentralizado dos recursos públicos.

A partir dos anos 90, podemos destacar algumas políticas adotadas pela SEE/SP que se relacionam diretamente com a formação dos professores da rede, cujos reflexos vivenciamos ainda hoje:

- Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM

Como já dissemos anteriormente, os CEFAMs eram importantes centro de formação de professores que atuam no Ciclo I do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), que tinham como objetivo principal contribuir para a qualificação de um profissional com competência técnica e política de responder às novas demandas exigidas pelas camadas populares. Apesar de terem sido criados em meados dos anos 80, suas atividades continuaram até meados de 90.

- Reorganização da Rede Pública Estadual

O Programa de Reorganização da Rede Estadual instaurou as HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) na organização de todas as escolas públicas. Tal programa partiu do pressuposto de que a oferta de vagas no estado de São Paulo era suficiente, com raras exceções localizadas e pontuais; portanto, as dificuldades de escolarização referiam-se

ao desempenho da escola estadual, o que tornava necessário “potencializar ao máximo os equipamentos existentes¹⁷”.

[...] o Programa que reorganizou as escolas para atender as faixas etárias específicas está associado à concepção de eficiência, economia e eficácia da gestão educacional e teve como principal consequência a quebra da organização da escola estadual de ensino fundamental e médio¹⁸.

O objetivo específico do Programa de Reorganização era, portanto, a “racionalização dos investimentos em recursos humanos, físicos e materiais” e o enfrentamento das “disfuncionalidades” do sistema educacional.

- Projeto “Escola de Cara Nova”

O novo modelo pedagógico denominado pela SEE/SP “Escola de Cara Nova”, que a partir de 1996 instituiu o programa de reorganização das escolas estaduais, reduziu a contratação de profissionais da educação e criou as salas-ambiente. Também deu início ao processo de seleção para Professor Coordenador Pedagógico (PCP), antiga denominação para o atual Professor Coordenador (PC), o qual depois da seleção era escolhido entre os seus pares a partir da avaliação de sua proposta pedagógica de trabalho.

Nesse período houve produção de grande quantidade de materiais pedagógicos, entre eles um conjunto de fitas de vídeo, o qual destacava as Oficinas Pedagógicas como um importante espaço de formação docente.

¹⁷ Em conformidade com o Comunicado SEE, de 22 de março de 1995.

¹⁸ Idem.

- Sistemas de Avaliação Externa (SARESP, SAEB, ENEM, entre outros)

Criado em 1996, o Programa de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) tem por objetivo obter dados para a formulação de políticas educacionais e informar as escolas com dados objetivos acerca dos pontos críticos do processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, o Saresp foi criado com a intenção de gerar uma cultura de avaliação que agilizasse tomadas de decisão de melhoria e incrementasse a capacitação contínua de todos os educadores e demais profissionais envolvidos no sistema. O Saresp estabelece um fluxo de informações entre a Secretaria de Estado da Educação - SEE e a Rede de suas escolas. Estimula, igualmente, a participação das redes municipal e particular de ensino por meio de adesão à proposta de avaliação do sistema.

As escolas paulistas também participam do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), criado em 1991 pelo Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivos “contribuir para a formulação de políticas do ensino público no Brasil e estabelecer um sistema de controle de ensino dos conteúdos mínimos previstos nos currículos e dos padrões de qualidade da escola brasileira” (NEUBAUER, 1997, p. 18).

O Saeb foi criado com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas e prover informações para avaliação e revisão de planos e programas de melhoria da qualidade da educação. Desde a sua implantação em 1991, foram realizadas avaliações por meio de testes e questionários, com sucessivos aperfeiçoamentos técnicos e metodológicos, visando ao efetivo cumprimento dos objetivos do sistema.

Tanto o Saresp quanto o Saeb e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) são hoje referências para o Sistema Estadual de Educação de São Paulo pautar o seu Programa de Formação Continuada, na medida em que oferecem dados que apontam para os pontos críticos do desempenho da aprendizagem da grande maioria das crianças e jovens que frequentam a escola pública.

- Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional

A criação dos NRTEs em 1997, em parceria com o MEC, abarcou inicialmente 30 Diretorias de Ensino, e a instalação das Salas-ambiente de Informática (SAI), em 1.000 escolas, abriram caminho para que todas as DEs dispusessem, em 2002, dessa infra-estrutura de capacitação, destinada a dar condições aos professores e às escolas para que utilizassem as novas tecnologias no processo de aprendizagem. Os núcleos fazem parte das Oficinas Pedagógicas.

- Correção de Fluxo Escolar

O Projeto “Ensinar e Aprender – Corrigindo o Fluxo do Ciclo II”, conhecido também como “Classes de Aceleração”, foi um projeto que movimentou grande número de professores da rede no início dos anos 2000. O projeto de aceleração voltava-se para a intensificação do ensino e conseqüente recuperação dos alunos com idade defasada em relação à série. O material de apoio foi elaborado pelo Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e houve um grande número de orientações técnicas, tanto para os professores quanto para os ATPs, com um intenso trabalho metodológico, oportunizando oficinas e vivências.

Paralelamente ao Projeto Correção de Fluxo, foi implantado o Projeto “Recuperação nas Férias”, oportunizando aos alunos participarem de um processo de recuperação durante o mês de janeiro. Os professores que se inscreviam para ministrar aulas nesse período também passavam por orientações técnicas via Oficina Pedagógica.

- Programa de Educação Continuada (PEC).

O Programa de Educação Continuada (PEC), definido pela atual LDB 9.394/96, foi implantado pelo governo do estado de São Paulo no ano de 2002, com o objetivo de formar os

professores efetivos da rede pública, que desenvolvem suas atividades nas séries iniciais e que ainda não apresentam formação na educação superior. A implantação deste programa marca um de seus propósitos políticos previstos desde o início do Projeto Cefam no estado de São Paulo, ou seja, o de formar e aperfeiçoar os profissionais que estão desenvolvendo sua ação e prática pedagógica.

Percebemos, portanto, que uma das necessidades urgentes em direção à efetivação de uma educação pública de qualidade, diz respeito à formação dos professores da rede.

Segundo Gomes (2001, p. 22):

A preocupação com a revisão do projeto de formação de professores tem sido o fio condutor das discussões sobre a qualidade do ensino fundamental e médio oferecido pela Rede Pública de Ensino. Deslocou-se o centro da reflexão dos aspectos específicos da formação do professor para aspectos mais gerais desta formação, inserindo-a na problemática educacional como um todo. Considerando-se que o professor integra uma realidade social mais ampla, entende-se que esta formação e o exercício profissional do professor são determinados por fatores econômicos e sociais.

Assim, para atender à demanda atual de formação continuada de seus professores, as políticas públicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) privilegiam basicamente três espaços importantes de formação:

- a própria escola, considerada como locus privilegiado de formação, mediante dois momentos importantes considerados neste estudo: a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e a participação nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs);
- as Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino, constituídas pelos Assistentes Técnico-Pedagógicos, que atuam nas diversas áreas de conhecimento e orientam os professores por meio das orientações técnicas oferecidas;

- as ações descentralizadas de formação, desenvolvidas pelas universidades públicas e/ou privadas, como por exemplo, o Programa Teia do Saber.

Estes espaços, bem como o tipo de formação considerada nos estudos a respeito de formação de professores, constituem importantes aspectos formativos em que a atuação do gestor escolar é fundamental. Como temos anunciado, esta dissertação privilegia as Oficinas Pedagógicas, mais especificamente a Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino de Bragança Paulista. Esta é a nossa proposta.

O que foi feito Devera

*O que foi feito amigo
de tudo que a gente sonhou
o que foi feito da vida
o que foi feito do amor
quisera encontrar
aquele verso menino
que escrevi há tantos anos atrás*

*Falo assim sem saudade
falo assim por saber
se muito vale o já feito
mais vale o que será
e o que foi feito
É preciso conhecer
para melhor prosseguir*

*Falo assim sem tristeza
falo por acreditar
que é cobrando o que fomos
que nós iremos crescer
outros outubros virão
outras manhãs plenas de sol e de luz*

(Milton Nascimento e Fernando Brant)

CAPÍTULO II

OFICINA PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A fim de contextualizarmos a proposta citada no capítulo I, abordamos neste capítulo a formação continuada de professores de Ciências via Oficina Pedagógica. Para tanto, é necessário lançarmos nosso olhar para um contexto um pouco mais amplo: a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

A Secretaria de Estado da Educação constitui uma das maiores máquinas administrativas setoriais do nosso país. Além das atividades relacionadas com o ensino privado e com sua própria administração central, coordena aproximadamente 5.300 escolas de ensino fundamental e médio, nas quais trabalham cerca de 250.000 professores, atendendo aproximadamente 5.100.000 alunos. Sua organização é regulamentada pelo Decreto 7.510/76 (anexo 1).

Existem atualmente 91 Oficinas Pedagógicas, uma em cada Diretoria de Ensino, sendo 28 em São Paulo e Grande São Paulo, pertencentes à Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo – COGSP e 63 no interior do estado, pertencentes à Coordenadoria de Ensino do Interior – CEI (anexo 2).

A Diretoria de Ensino da Região de Bragança Paulista atende a 60 escolas de ensino fundamental e médio, distribuídas em 12 municípios (anexos 3 e 4).

Para atender a esta demanda, de acordo com a Política Educacional da SEE¹⁹, faz-se necessário um programa de formação continuada que possibilite aos profissionais da educação que atuam na rede pública estadual o aperfeiçoamento permanente que resulte no

¹⁹ Documento publicado no site da SEE/CENP à época da administração Gabriel Chalita, ainda vigente, disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/Comunicados/PoliticaSEE.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2007.

aprimoramento das práticas escolares. Deve garantir não apenas a contínua melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, da aprendizagem, como também que essa aprendizagem promova a inserção social participativa e democrática.

Nesse contexto, as Diretorias de Ensino assumem papel relevante, pois, embora, na cadeia SEE ↔ DE ↔ UE ↔ Comunidade, cada instância possua atribuições específicas no que tange à implementação da política educacional, é do entendimento da SEE que as Diretorias de Ensino, atuando coordenadas pelo conjunto das instâncias centrais, devam se constituir em pontos de referência para todas as ações, em especial, as de formação continuada (SEE/CENP, p. 16).

Dessa forma, para garantir no cotidiano as orientações necessárias ao atendimento das urgências sociais e pedagógicas, na direção da construção de uma escola de qualidade para todos, as Diretorias de Ensino contam com as equipes de Supervisores de Ensino e de Assistentes Técnico-Pedagógicos (das Oficinas Pedagógicas e dos Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional) como responsáveis diretos pelo acompanhamento do trabalho das escolas.

2.1. Criação das Oficinas Pedagógicas

Ao abordarmos o surgimento das Oficinas Pedagógicas é importante salientarmos, antes, o seu estado embrionário, ou seja, a Monitoria.

Krasilchik (1987, p. 45) define os professores-monitores que exerciam suas atividades nas “Delegacias de Ensino”²⁰, como:

²⁰ Conforme explicitado na Introdução desta pesquisa, a partir de 1999 as “Delegacias de Ensino” passaram a denominar-se Diretorias de Ensino (de acordo com o Decreto n°. 43.948, de 9 de abril de 1999).

[...] os intermediários entre os professores em exercício e o sistema central de decisões. Professores também, eles são retirados da sala de aula para estabelecer ligações entre as escolas, os órgãos da Secretaria da Educação e as instituições dedicadas à melhoria do ensino de Ciências. Interagem, direta ou indiretamente, com professores e administradores, tanto a nível central como de escola. Mantém contato direto com os chamados líderes, em cursos de treinamento, reuniões de elaboração de currículos, etc. Sua posição versátil permite que atuem ajudando individualmente os professores na busca de soluções para seus problemas em sala de aula. Por outro lado, embora tenham potencialmente um enorme campo de ação na prática, esses elementos dispendem muito do seu tempo planejando e realizando atividades de treinamento, ou exercendo funções de cunho burocrático. Sua posição é débil na hierarquia do sistema escolar, figura interposta entre os administradores, supervisores e docentes, sem grande poder decisório, e subordinada aos elementos das equipes centrais da Secretaria de Educação. Embora, teoricamente, devam ser recrutados entre os professores mais capazes, nem sempre têm a ascendência intelectual para o exercício da liderança e a condução de programas de inovação. Apesar dessas limitações, a própria estrutura do sistema educacional concede autoridade aos monitores, pelos seus vínculos com o sistema central, embora não lhes garanta poder para modificação do ensino.

As Oficinas Pedagógicas foram criadas em 1987 pela Secretaria da Educação de São Paulo como uma iniciativa do setor público para superar alguns dos problemas educacionais enfrentados não somente pelo estado de São Paulo, mas comuns a todo o país, a fim de subsidiar políticas públicas corretivas ou incentivadoras de inovações qualitativas no ensino naquela gestão.

Para Borges (2002, p. 154) diversas medidas foram tomadas para a melhoria da qualidade do ensino no governo estadual entre 1987/1991, sendo uma delas.

[...] a Oficina Pedagógica, instalada em cada delegacia de ensino. Diferentemente das demais, não houve medida legal para a sua criação ou instalação. Tratou-se de orientação da Secretaria para que cada Delegacia de

Ensino a organizasse, dispondo de seus recursos próprios, ou seja, os destinados pela Secretaria a partir de instalação da unidade de despesa, conjugados com o pessoal de que dispunha: supervisores de ensino, monitores e, eventualmente, professores afastados em decorrência de readaptações. Deveria ser designado um Coordenador da oficina, função que geralmente recaiu em um dos monitores da delegacia. Coube então a esse grupo de profissionais a instalação da oficina, que passou a ministrar cursos, reuniões de orientação técnica, oficinas de trabalho e outras atividades com professores, coordenadores, diretores de escola, enfim, com o pessoal representativo das unidades escolares na implementação dos projetos da Secretaria, bem como em atividades de iniciativa local para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, com os recursos financeiros oriundos de repasses feitos pela Secretaria da Educação a título de projetos de melhoria de ensino nas áreas de ensino fundamental e médio, as oficinas pedagógicas, devidamente instaladas e em funcionamento, podiam custear as despesas de diárias e transporte dos profissionais da educação convocados para participarem de seus cursos e reuniões de orientação técnica. Podiam também custear as despesas de seu pessoal quando de seus deslocamentos em serviço e efetuar pagamento de honorários para conferencistas, palestrantes ou ministradores de cursos ou oficinas de trabalho, quando necessário.

A criação das Oficinas Pedagógicas constituiu-se, dessa forma, em uma estratégia descentralizada de capacitação em serviço de professores, envolvendo maior autonomia local e escolar na definição dos conteúdos e métodos dessa formação. As Diretorias de Ensino são os órgãos mais descentralizados da estrutura da Secretaria da Educação e constituem o espaço físico e institucional de operação das oficinas.

As, então, Delegacias de Ensino de todo o estado foram, aos poucos, instalando as Oficinas Pedagógicas, por meio das quais promoviam reuniões de orientação técnica, seminários e oficinas de trabalho com professores, diretores, assistente de direção,

coordenados pela equipe de supervisão (supervisores e monitores). Nessa época, até meados de 1989, havia reuniões para estudo das novas “propostas curriculares” para o ensino fundamental e médio coordenados pela CENP²¹, que foram sendo concluídas, impressas e distribuídas aos professores de rede, às escolas e às delegacias de ensino.

2.2. Estratégia de formação das Oficinas Pedagógicas: inovação educacional, descentralização ou desconcentração?

A criação e instalação das Oficinas Pedagógicas significaram, portanto, uma estratégia em nível de sistema de ensino, introduzida há mais de 20 anos no ensino público estadual paulista, por iniciativa da administração centralizada²² e situada no âmbito distrital ou local em todo o estado.

2.2.1. Concepção e gestão

A criação das Oficinas Pedagógicas, como estratégia inovadora para a melhoria da qualidade de ensino, significou um processo de descentralização basicamente em duas direções: de um lado, fortalecer as Diretorias de Ensino, *Delegacias de Ensino* na época, como pólo irradiador das diretrizes pedagógicas da Secretaria da Educação de São Paulo, ou seja, levar para mais perto da escola as orientações relativas aos conteúdos, organização do currículo e às práticas de sala de aula. De outro, dinamizar

²¹ A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da SEE responsável pelas questões curriculares, foi criada em 1976 no governo Paulo Egydio Martins, por meio do Decreto 7.510/76 que reorganizou a SEE – SP.

²² A criação das Oficinas Pedagógicas ocorreu em 1987 por iniciativa da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, dirigida então pela professora Rose Neubauer da Silva, na gestão do Secretário da Educação do Estado de São Paulo – dr. Chopin Tavares de Lima.

um processo de consulta às escolas sobre as necessidades de aperfeiçoamento de seus docentes e técnicos, ou seja, criar um espaço efetivo de participação na definição de conteúdos e métodos de formação em serviço de seu pessoal, atendendo, assim, mais eficientemente a demanda.

Na segunda metade da década de 80, várias medidas vinham sendo adotadas na direção da melhoria da qualidade de ensino. As ações formativas desenvolvidas pelas Oficinas Pedagógicas representavam uma iniciativa importante para superar o baixo desempenho das escolas públicas estaduais, já que a necessidade de preparar melhor o professor para adequar suas práticas de sala de aula às características de alunados heterogêneos estaria entre os principais fatores responsáveis pelos altos índices de evasão escolar, repetência e baixa proporção de concluintes, sobretudo no ensino fundamental.

A descentralização da formação em serviço – que até então era realizada na maioria das vezes pela CENP – no intuito de fortalecer o âmbito local, considerando as características e necessidades regionais e atribuindo dessa forma maior autonomia às escolas, significava um dos caminhos promissores para oferecer oportunidades de aperfeiçoamento docente mais adaptadas às necessidades das comunidades, com suas características peculiares, já que as informações existentes na época indicavam a incompletude dos cursos de formação inicial de professores e questionavam os programas homogêneos de capacitação que tradicionalmente caracterizavam a atuação da Secretaria da Educação; programas, no nosso entender, de caráter apenas reprodutivista, sem estimular reflexões sobre a prática pedagógica, que não consideravam as especificidades regionais das Diretorias de Ensino e de suas unidades escolares.

Assim, com essa descentralização, pretendia-se instalar um canal permanente de comunicação entre a periferia e o centro do sistema de ensino. A mediação feita pelas Oficinas Pedagógicas, nesse caso, permitiria processar, de modo mais adequado às condições regionais, as diretrizes pedagógicas formuladas para o sistema de ensino como um todo.

Deveria funcionar, também, como forma permanente de captação dos problemas e das necessidades das escolas, a fim de subsidiar um planejamento mais adequado à realidade e efetivar ações com maior grau de autonomia para satisfazer às necessidades identificadas e, conseqüentemente, encontrar soluções para os problemas identificados.

Portanto, independentemente de outras análises, a criação das Oficinas Pedagógicas representou um marco no que diz respeito à formação continuada dos professores da rede pública estadual, com vistas à melhoria da qualidade de ensino. A mudança no padrão de gestão pedagógica da Secretaria fortaleceu sua instância mais descentralizada e próxima da escola e iniciou um processo de revisão do órgão central encarregado da formulação de diretrizes curriculares e didáticas. Nesse sentido, as atividades de formação continuada assumiriam um caráter mais estratégico no planejamento de orientações técnicas ou na capacitação docente. O contato mais próximo com os professores e com as dificuldades cotidianas das escolas objetivavam permitir, assim, o diagnóstico das prioridades locais e a flexibilização na definição de diretrizes estabelecidas de forma centralizada, possibilitando melhores resultados.

2.2.2. Objetivos, funcionamento e atividades

Para atingir um propósito geral de descentralização financeira e pedagógica, as Oficinas Pedagógicas propunham-se como objetivos específicos, segundo Parecer do Conselho Estadual da Educação de São Paulo n°. 1.961/87:

- promover encontros e cursos visando à capacitação e ao aprimoramento da formação do educador;
- possibilitar a reflexão e troca de experiências entre professores;
- possibilitar a discussão e estudo de metodologias alternativas para os diversos componentes curriculares;

- oferecer orientação técnica e recursos didáticos que apoiem e instrumentalizem o professor na sua atividade docente;
- dinamizar o trabalho pedagógico através de projetos especiais;
- facilitar ao professor a localização, o empréstimo e a produção de material pedagógico.

Analisando-se tais objetivos, podemos observar que a articulação entre o órgão central e as escolas, exercida pelo trabalho das Oficinas, seria caracterizada por maior diversidade, flexibilidade, continuidade e maior participação dos professores. Acredito que esses objetivos inicialmente propostos foram atingidos, pois constituem-se em atividades rotineiras das Oficinas Pedagógicas atualmente.

Havia, então, em sua proposta original, a intenção de uma participação sistemática dos professores nas ações formativas, o que imprimia um caráter de continuidade da capacitação em serviço. Essa participação também implicava a proposição de cursos, grupos de estudo, encontros para troca de experiências, execução de projetos especiais, bem como o conhecimento, utilização, empréstimo e confecção de materiais. Para isso iniciou-se, então, a construção de um acervo básico de materiais didático-pedagógicos de todas as disciplinas do currículo (livros didáticos, paradidáticos, de apoio ao trabalho do professor, revistas, fitas de vídeo, entre outros), bem como recursos de apoio ao trabalho do professor em sala de aula (equipamentos como retroprojektor, câmeras de vídeo, gravadores, entre outros).

Ao serem propostas como espaços de reflexão, troca de experiências, encontros de grupos de professores, as Oficinas Pedagógicas se caracterizavam também pela flexibilidade. Esse conjunto de atividades de intercâmbio e/ou trabalho conjunto de professores de uma mesma escola ou de professores de um mesmo componente curricular de escolas próximas, seriam demandas que resultariam naturalmente da interação entre as Oficinas e as escolas e da incorporação dessas atividades ao cotidiano da vida escolar e da prática dos professores (MELLO, 1994, p. 17).

Nesse contexto, surge um novo tipo de participação dos professores até então pouco explorado na prática pedagógica brasileira: a relação tutorial ou de aperfeiçoamento ministrado pelos próprios pares.

A troca de experiências, neste sentido, trazia um potencial novo na medida em que se propunha como atividades de capacitação e se situava num contexto de ensino-aprendizagem no qual um professor pode ensinar outro professor relatando e demonstrando uma prática bem sucedida ou discutindo problemas e soluções do dia-a-dia da sala de aula (MELLO, 1994, p. 18).

Eis aqui uma novidade na rede: professor formador de professor, numa relação entre pares, o que considero uma característica importante nesse novo tipo de trabalho implantado pelas Oficinas Pedagógicas. O ATP, ao mesmo tempo em que forma, se forma, numa via de mão dupla, situada em um processo reflexivo na medida em que considera as necessidades formativas dos professores e auto-reflexivo na medida em que percebe suas próprias necessidades formativas para atender esta demanda.

Perrenoud apresenta as características que distinguem o professor do formador. Merecem destaque algumas delas: o professor dá prioridade aos conhecimentos, já o formador dá prioridade às competências; o professor concebe a aprendizagem como assimilação de conhecimentos, já o formador concebe a aprendizagem como transformação da pessoa; o professor adota uma postura de sábio que compartilha seu saber, já o formador adota uma postura de treinador que orienta com firmeza uma autoformação; o professor parte de um programa, ao passo que o formador parte das necessidades, práticas e problemas encontrados (PERRENOUD, 2002, p. 187).

Nessa perspectiva, faz-se necessário atentarmos para as características do formador, para que se efetive um programa de formação que considere as necessidades reais dos professores, em direção à transformação de sua prática pedagógica.

2.2.3. Equipe Pedagógica

Até a implantação das Oficinas Pedagógicas em 1987, a alocação de professores monitores de disciplinas nas Delegacias de Ensino era regulamentada pela Resolução SE 200, de 5/9/83. Havia uma equipe básica, composta de monitores de área ou componente curricular recrutados e treinados entre professores das escolas públicas locais; supervisores de ensino; um responsável pelo equipamento e acervo da oficina e um auxiliar administrativo. A partir dessa organização, cada diretoria poderia organizar e dividir o trabalho de acordo com as características de formação e interesse de seu pessoal, sendo desejável que houvesse um coordenador-geral das atividades da oficina.

Dessa forma, quando as Oficinas Pedagógicas foram criadas, quase todas as Diretorias de Ensino já contavam com essa equipe básica de monitores, funcionando com graus variados de organização e constituindo uma solução intermediária para a antiga reivindicação das escolas de contarem com coordenadores de área. Assim, estabeleceram-se novas diretrizes, conteúdos e estratégias de atuação mais sistematizadas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento do trabalho desses monitores.

Para Mello (1994, p. 19),

Uma inovação importante na parte dos recursos humanos foi a ação integrada de supervisores e monitores. Neste sentido as Oficinas representaram um desafio para promover a ruptura da tradição burocrática da supervisão de ensino. Apesar do discurso reiterado desses profissionais quanto à importância do trabalho pedagógico, sua prática vinha sendo predominantemente administrativa, legalista, formal e burocrática. O trabalho nas Oficinas constituiria assim uma oportunidade real de tornar a prática da supervisão de ensino consistente com o discurso de seus profissionais.

O Supervisor de Ensino²³ do Estado de São Paulo apresenta características muito diferentes dos supervisores dos demais estados da federação, pois ele é o profissional que deve trabalhar as questões de educação do ponto de vista de seu conjunto ou de sua totalidade, tanto no âmbito regional quanto escolar, privilegiando ações de reflexão, coordenação, planejamento, acompanhamento, execução e avaliação, num trabalho conjunto com seu próprio grupo (setor), na DE (com os demais supervisores e ATPs), com os professores e com os demais membros do Suporte Pedagógico, desenvolvendo um trabalho dinâmico e criativo. Sua principal atribuição é a melhoria da qualidade de ensino.

Para Lucchesi (2003, p. 119):

A Supervisão é a representação legal da relação de força entre o Estado e a Escola. Se o Supervisor assume com os educadores uma postura de parceria, ao invés de imposição, pode servir tanto à burocracia estatal como à escola, ajudando a torná-la viável, autônoma, sedutora.

Esta nova proposta de trabalho pedagógico, articulando a Supervisão de Ensino e a Oficina Pedagógica, representaria um avanço na formação dos professores da rede, com possibilidades de reflexos significativos na prática docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. É importante salientar, nesta direção, a importância de se dar voz aos profissionais da escola.

Nesse sentido, Brito (1997, p. 213) destaca que:

Quando se considera o próprio educador como educando no seu processo de formação contínua, as variáveis do aluno também se aplicam a ele... Fatos e fatores revelados no e pelo clima da escola, ao se consubstanciarem ali, passam a compor a cultura da escola e, portanto, a cultura de formação dos educadores compreendida em sua continuidade.

²³ Supervisor de Ensino – cargo previsto na Lei Complementar n.º. 836/97, como integrante do Suporte Pedagógico.

No entanto, a implantação desta nova organização de trabalho não se deu sem conflitos. O grande desafio na época, representado pela combinação monitores/supervisores de ensino na equipe responsável pela capacitação em serviço, era o de tentar superar a segmentação do processo educativo e a divisão rígida de trabalho entre o educador generalista e o professor especialista. “No ambiente da Oficina, ambos deveriam encontrar formas de interação para orientar atividades diretamente relacionadas à organização das condições de ensino-aprendizagem” (MELLO, 1994, p. 19).

2.2.4. Uma perspectiva de formação de professores diferenciada

Dentre as dimensões de análise a respeito da implementação das Oficinas Pedagógicas, salientamos duas: uma que a considera como uma medida de inovação educacional, conforme estudos do INEP coordenados por Mello (1994), e outra que a considera como uma medida de descentralização financeira com a transformação das Delegacias de Ensino em unidades de despesa (BORGES, 2002).

Este último autor acredita que uma medida importante tomada no governo estadual da época foi o Decreto 26.978, de 5/5/87, que alterou a estrutura da SE, transformando as Delegacias de Ensino em unidades de despesa. Com a criação da seção de finanças, conferiu autonomia para procedimentos de licitações, recebendo recursos repassados diretamente das unidades orçamentárias da Secretaria. Assim, a partir de 1988 passaram a ser responsáveis pelas contas referentes às suas escolas: consumo de água, luz, telefone, pagamento de diárias e transporte, compra de material permanente, de consumo, pedagógico, didático, etc.

Para Borges (2002, p. 136),

Muito embora em nível conceitual a transformação das delegacias de ensino em unidades de despesa não possa ser considerada medida descentralizadora,

e sim desconcentradora, foi, sem dúvida, uma inversão de sinal na área administrativa, financeira e pedagógica da Secretaria da Educação... Medida paralela a essa foi a criação nas delegacias de ensino das Oficinas Pedagógicas, fazendo que o recurso financeiro, alocado na própria Delegacia, propiciasse melhor atuação dos supervisores e monitores junto às unidades escolares. Assim, cursos, palestras, seminários e outras atividades puderam ser realizados mediante alocação de recursos financeiros disponíveis nas delegacias.

Casassus apresenta uma clara distinção entre as concepções de descentralização e desconcentração. Para o autor, *descentralização* relaciona-se ao fato de “[...] confiar poderes de decisão a órgãos diferentes daqueles do poder central, que não estão submetidos ao dever de obediência hierárquica, e que contam com autoridades democraticamente eleitas” (CASASSUS, 1995, p. 82). Enquanto *desconcentração* é um mecanismo que “[...] reflete processos cujo objetivo é assegurar a eficácia do poder central [...]. Assim, o processo de desconcentração reflete um movimento cujo sentido é o ‘de cima para baixo’” (p. 82).

Outra dimensão de análise é a implantação das oficinas como uma estratégia educacional inovadora, na perspectiva de ações destinadas a aumentar a melhoria do desempenho das escolas.

Para Mello (1994, p. 20),

Ao valorizar a diversificação e as alternativas metodológicas, ao oportunizar o conhecimento, utilização e confecção de materiais didáticos diversificados, as Oficinas sinalizavam para determinadas formas de organização do trabalho da sala de aula caracterizadas pelo enriquecimento e a diversificação dos recursos utilizados pelo professor.

Apesar de não existirem estudos suficientes e dados objetivos sobre os resultados alcançados pelas ações desenvolvidas pelas Oficinas Pedagógicas, o que nos impede de

entender, teoricamente, sua implantação como uma inovação educacional, podemos perceber que a estratégia de capacitação docente em serviço utilizada pelas Oficinas Pedagógicas satisfaz os critérios de inovação educacional.

É plausível supor, desde que desenvolvessem efetivamente as atividades previstas, que as Oficinas cumpririam os objetivos específicos formulados pelos que conceberam essa estratégia de capacitação e, conseqüentemente, teriam efeitos positivos sobre a eficácia do ensino em sala de aula. Essa plausibilidade, no entanto, fica registrada como uma hipótese a ser investigada em condições nas quais algum indicador confiável de desempenho de professores, alunos e escolas passa a ser obtido (MELLO, 1994, p. 20).

Nesse contexto, é possível perceber que os beneficiários mais diretos seriam os professores e, por meio destes, os alunos, o que não deixa dúvidas quanto ao compromisso dos criadores das Oficinas Pedagógicas com a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, retoma-se aqui o questionamento: até que ponto as oficinas foram e têm sido eficientes para o desenvolvimento profissional do professor, contribuindo para a revitalização da prática dos docentes que participam das ações formativas por elas oferecidas? Tal questionamento está em investigação neste trabalho.

Cebrián (2003, p. 23) define inovação no âmbito da atuação profissional como:

[...] toda ação planejada para gerar mudança nas instituições educativas que propicie uma melhora nos pensamentos, na organização e no planejamento de política educativa, assim como nas práticas pedagógicas, e que permita um desenvolvimento profissional e institucional com o compromisso e compreensão de toda comunidade educativa.

Essa concepção considera o professor como mediador do trabalho educativo, estimulando o aluno a se assumir como sujeito ativo no processo de construção do

conhecimento e o corpo docente como equipe que deve construir um conjunto de competências para atender às demandas da sociedade atual, tais como: saber trabalhar em grupo, possuir capacidade de acolher as novidades, ter o diálogo como fonte de construção do conhecimento, estar aberto à crítica, buscar formação contínua pelo trabalho investigativo, entre outras.

Segundo o autor, a inovação exige o compromisso com a promoção da qualidade da prática educativa, o envolvimento do maior número de pessoas possível (professores, alunos e outros profissionais da mesma ou de outra instituição), a avaliação e divulgação das ações desenvolvidas e o crescimento pessoal, profissional e institucional.

Masetto (2003), a partir da análise de algumas experiências curriculares paradigmáticas, nos desafia a pensar sobre as características de um projeto inovador: a) princípios epistemológicos: contextualização social e política; b) instituição / gestão / participação da comunidade; c) objetivos; d) professor; e) estudante; f) ensino-aprendizagem; g) metodologia; h) espaço e tempo; i) avaliação.

As reflexões sobre esses pressupostos nos permitem observar o caráter inovador de um paradigma curricular. O autor destaca, também, que só há inovação se houver mudanças significativas a partir de um levantamento de necessidades inicialmente identificadas.

Outra característica de inovação que também merece ser analisada foi a quebra da tradição cartorial e credencialista que os programas de formação de professores apresentam costumeiramente.

É comum que o interesse dos professores por esses programas seja motivado mais pelo fato de que a frequência aos cursos permite obter pontos e vantagens funcionais do que pela relevância de seu conteúdo para apoiar a prática docente. Neste sentido, ao diversificar e flexibilizar o processo de capacitação imprimindo-lhe um caráter permanente e, sobretudo, ao reforçar

a troca entre professores como uma das formas eficazes de capacitação, as OPs procuraram romper com o formato tradicional de cursos ministrados apenas por profissionais de fora do sistema de ensino, em geral da universidade ou outras agências de nível superior (MELLO, 1994, p. 21).

Para a autora, essa característica impactava diretamente a estrutura das relações funcionais e dos planos de carreira, pois as ações desenvolvidas pelas oficinas não se caracterizavam, obrigatoriamente, pela certificação para obtenção de vantagens na carreira. Dessa forma, surgia a possibilidade de um novo tipo de motivação para participação e “traziam implícita a mensagem de que entre os melhores treinadores de professores estão os próprios professores, cuja experiência deve ser coletivamente analisada e apropriada por seus pares” (MELLO, 1994, p.21).

Pelas características apontadas, podemos perceber que esta nova perspectiva de mudança nos modelos de formação de professores parece ir ao encontro dos primeiros indícios de tendências que começavam a surgir no cenário educacional brasileiro nos anos 90.

Seja como inovação educacional, seja como medida descentralizadora/desconcentradora, é importante considerarmos que a criação das Oficinas Pedagógicas, suas ações formativas e o trabalho com as orientações e com o material pedagógico provenientes ora da CENP, ora da FDE²⁴, deu início a um rico ambiente de discussão pedagógica nas Diretorias de Ensino para implementar a formação continuada dos professores da rede pública estadual, com vistas à melhoria da qualidade de ensino.

²⁴ A partir de 1987, parte das atribuições da CENP referentes à qualificação profissional na área educacional ficou sob a responsabilidade da FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, criada pelo governador Orestes Quércia, na administração do dr. Chopin Tavares de Lima.

2.3. As Oficinas Pedagógicas a partir de 2005

O funcionamento das Oficinas Pedagógicas é regulamentado pela Resolução nº. 12/2005 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 12 de fevereiro de 2005, que aborda a organização e módulo da Oficina Pedagógica, bem como estabelece o perfil e atribuições dos Assistentes Técnico-Pedagógicos.

Aqui é importante ressaltar que esta resolução estará em vigor até junho de 2008, quando passará a vigorar a Resolução SE nº. 91/07, publicada no DOE de 21 de dezembro de 2007, cujas alterações veremos mais adiante.

Segundo o artigo 4º. da Resolução SE 12/05, os Assistentes Técnico-Pedagógicos do Currículo da Educação Básica e de Tecnologia Educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e de forma integrada com a Equipe de Supervisão, têm as seguintes atribuições:

- I - elaborar e implementar o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica, de forma articulada com o da Diretoria de Ensino;
- II - participar da formulação, do acompanhamento e da avaliação das atividades de natureza pedagógica presentes no Plano de Trabalho da Diretoria de Ensino;
- III - identificar as demandas de formação continuada, a partir da análise de indicadores, propondo ações voltadas para as prioridades estabelecidas;
- IV - desenvolver, dentro de sua área específica de atuação, ações descentralizadas de formação continuada, de acordo com o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica;
- V - prestar assistência e apoio técnico-pedagógico às equipes escolares no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola;

VI - estimular a utilização de novas tecnologias na prática docente, nas diferentes áreas do currículo, favorecendo a sua apropriação;

VII - orientar as equipes escolares para a utilização e otimização dos ambientes de aprendizagem e dos equipamentos e materiais didáticos disponíveis;

VIII - promover ações que possibilitem a socialização de experiências pedagógicas bem-sucedidas;

IX - divulgar e estimular o acesso dos professores ao acervo da Oficina Pedagógica e auxiliá-los na seleção dos materiais disponíveis, incentivando-os a produzir outros materiais pedagógicos;

X - desenvolver ações a partir de demandas específicas das escolas e/ou propostas pelos órgãos centrais.

Nesse contexto, ao planejar suas ações formativas, os ATPs, como implementadores de políticas públicas e orientadores de grupos e de indivíduos, devem considerar os professores como construtores ativos de seu próprio conhecimento, aprendizagem e ensino. A articulação com a supervisão de ensino é fundamental neste processo, sendo os supervisores colaboradores na criação do conhecimento sobre a aprendizagem. As Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino contam com uma equipe de professores formadores, os ATPs, para atender os professores das diversas áreas e/ou disciplinas.

Dentre os objetivos da Oficina Pedagógica destacam-se: promover encontros, debates, oficinas e cursos, visando à capacitação e ao aprimoramento do educador; possibilitar a reflexão e troca de experiências entre os professores; possibilitar a discussão e estudo de metodologias alternativas para os diversos componentes curriculares; oferecer orientação técnica e recursos didáticos que apoiem e instrumentalizem o professor na sua atividade docente; dinamizar o trabalho pedagógico por meio de projetos especiais e facilitar ao professor a localização, o empréstimo e a produção de material pedagógico.

Para atender aos objetivos propostos, cada Diretoria de Ensino conta com uma equipe de ATPs, cujo módulo básico determina o número de ATPs para compor a Oficina Pedagógica, conforme segue:

MÓDULO BÁSICO DA OFICINA PEDAGÓGICA²⁵

ÁREA DE ATUAÇÃO			Nº DE ATPs
Currículo da Educação Básica	Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa	1
		Artes	1
		Educação Física	1
	Ciências da Natureza e Matemática	Ciências da Natureza (Ciências, Biologia, Física e Química)	1
		Matemática	1
	Ciências Humanas	História	1
		Geografia	
		Filosofia/Sociologia/Psicologia	
	Alfabetização	Ciclo II/Letra e Vida/Aceleração	1
	Tecnologia Educacional		
Projetos Especiais	Teia do Saber	1	
	Escola da Família	1	
Total			11

Fonte: Resolução SE nº. 12, de 11 de fevereiro de 2005 (anexo I).

De acordo com o número de unidades escolares atendidas pela Diretoria de Ensino, o módulo básico pode aumentar, sendo acrescido de um número correspondente de ATPs para compor a equipe pedagógica da Oficina:

²⁵ A parte sombreada corresponde ao objeto da nossa pesquisa.

MÓDULO COMPLEMENTAR DA OFICINA PEDAGÓGICA²⁶

MÓDULO	Nº de ESCOLAS	Nº de ATPs
I	Até 29 escolas	+1
II	De 30 a 42 escolas	+2
III	De 43 a 55 escolas	+3
IV	De 56 a 68 escolas	+4
V	De 69 a 81 escolas	+5
VI	82 ou mais escolas	+6

Fonte: Resolução SE nº. 12, de 11 de fevereiro de 2005 (anexo II).

Com a publicação da Resolução SE 91/07, que surtirá efeitos a partir de 1º. de julho de 2008, podemos observar algumas mudanças propostas.

A primeira, refere-se à denominação da equipe pedagógica, cujos Assistentes Técnico-Pedagógicos passarão a denominar-se também Professores Coordenadores²⁷. As Oficinas Pedagógicas terão o objetivo de:

- I – definir procedimentos organizacionais e de funcionamento dos diferentes níveis e modalidades de ensino da educação básica;
- II – implementar as propostas curriculares dos ensinos fundamental e médio;
- III – avaliar o desenvolvimento de ações de apoio educacional.

Para atender a esses objetivos, os Professores Coordenadores nas Oficinas atuarão como:

- I – Especialistas das seguintes áreas/disciplinas:
 - a) Linguagens e Códigos, compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física;
 - b) Ciências da Natureza e Matemática, compreendendo as disciplinas de Ciências Físicas e Biológicas, Física, Química, Biologia e Matemática;

²⁶ A parte sombreada corresponde ao objeto da nossa pesquisa.

²⁷ De acordo com a Resolução SE nº. 88/2007, a coordenação pedagógica, nas unidades escolares e oficinas pedagógicas, a partir de 2008, será exercida por Professores Coordenadores.

c) Ciências Humanas, compreendendo as disciplinas de História, Geografia e Filosofia.

II – Implementadores de ações de apoio pedagógico e educacional que orientarão as equipes escolares na condução de procedimentos que dizem respeito à organização e funcionamento dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

A segunda mudança proposta, diz respeito ao número de Professores Coordenadores, cujo módulo básico passou de 11 para 16 professores; no entanto, o módulo complementar não sofreu alterações. Para o preenchimento deste módulo, respeitadas as necessidades e especificidades locais, somente os componentes de Língua Portuguesa, Alfabetização e Matemática poderão contar com mais de um Professor Coordenador.

Comparativamente, podemos observar que a Resolução 12/05 é mais completa que a Resolução 91/07.

A respeito do afastamento dos professores para participar dos encontros formativos, à época da criação das Oficinas Pedagógicas, a medida legal que disciplinava a realização de Reuniões e Orientações Técnicas para docentes era a Resolução SE 20, de 24 de janeiro de 1986. Em 1990 foi publicada a Resolução SE nº. 121, de 19 de junho de 1990, que regulamentou as ações de aprimoramento do desempenho do pessoal dos quadros da Secretaria. Essa Resolução, em seu artigo 2º., atribuiu competência à autoridade que correspondia ao nível da estrutura de realização de orientações técnicas, para convocar pessoal e declarar o “efetivo exercício” dos participantes. Tal resolução vigorou por quinze anos.

Atualmente, com a publicação da Resolução SE nº. 62, de 9 de agosto de 2005, que dispõe sobre procedimentos para implementação das ações de formação continuada nas modalidades Curso e Orientação Técnica, as Oficinas Pedagógicas desenvolvem basicamente dois tipos de ação formativa:

I - Cursos centralizados – os atos de autorização e homologação são expedidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) ou pelo Departamento de Recursos Humanos (DRHU), de acordo com a área de atuação;

II - Cursos descentralizados – o termo de autorização será expedido pela CENP ou pelo DRHU, cabendo a homologação:

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

b) à CENP ou ao DRHU, nos demais casos.

Cabe aos gestores escolares valorizarem os professores, reconhecerem suas potencialidades e promoverem seu crescimento profissional quando da seleção e encaminhamento destes para a participação nas ações formativas promovidas pela Oficina Pedagógica. Também é tarefa dos gestores acompanhar a socialização das informações/conhecimentos obtidos nas HTPCs, dada a impossibilidade de *todos* os professores participarem de tais ações. Por isso, é necessário um olhar atento dos gestores, reconhecendo os talentos individuais, especialmente sobre os que têm perfil de multiplicador.

Candau (1997, p. 83) compartilha da necessidade da adoção de programas de formação continuada que valorizem os conhecimentos e a experiência que o professor adquire no desempenho das atividades docentes, pois “os saberes da experiência fundam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer”.

2.4. Outros espaços de formação dos professores da rede

Como já dissemos anteriormente, a formação continuada dos professores da rede pública estadual de São Paulo acontece, basicamente, em três importantes espaços: as Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino; a própria escola, considerada como locus privilegiado de formação por meio, principalmente, das HTPCs e as ações descentralizadas de formação, desenvolvidas por outras instituições, públicas ou privadas.

2.4.1. Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo: HTPC

Embora o foco deste estudo não seja especificamente as HTPCs, não podemos deixar de considerá-las como um espaço importante de formação continuada dos professores da rede, inclusive no que diz respeito à socialização das aprendizagens dos professores que participam das ações formativas da Oficina Pedagógica.

As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) constituem-se no espaço coletivo onde idealmente se planejam e se constroem estratégias de ação. É uma participação ativa, onde se operacionaliza a parceria proclamada e desejada pelo coletivo da escola.

Num processo de formação contínua, o professor e todos que trabalham na escola tornam-se educandos. Um clima favorável influenciará o professor e todos os aprendizes, inclusive os administradores da escola, em uma relação de reciprocidade (BRITO, 1997, p. 212).

O número de horas para o professor participar das HTPCs é determinado pela sua carga horária de trabalho semanal e é regulamentado pelo artigo 12 da Lei Complementar nº. 836, de 30 de dezembro de 1997:

HORAS EM ATIVIDADES COM ALUNOS	HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA	HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO EM LOCAL DE LIVRE ESCOLHA
33	3	4
28 a 32	3	3
23 a 27	2	3
18 a 22	2	2
13 a 17	2	1
10 a 12	2	0

Fonte: Lei Complementar nº. 836, de 30 de dezembro de 1997 (anexo IV).

Lembrando Fusari (1993, p. 70),

[...] construir um trabalho coletivo coerente, articulado e posicionado na Escola é uma tarefa desafiante, que exige empenho, persistência, paciência e crença naquilo que se quer. Esta construção é permeada por valores que extrapolam os muros da Escola e envolvem a realidade social como um todo; e o que está em jogo, nesta concepção de trabalho coletivo, é o próprio fortalecimento da sociedade civil em torno de alguns ideais democráticos, pela ótica dos interesses e necessidades das camadas majoritárias da população.

Até o final de 2007, a Resolução SE nº. 66/06 regulamentou o processo de credenciamento e indicação de docentes para o posto de trabalho do Professor Coordenar (PC) nas escolas públicas da rede estadual de ensino. Considerando a importância da atuação do Professor Coordenador junto à equipe escolar, a referida resolução estabelecia suas funções, bem como oferecia subsídios para elaboração de sua proposta de trabalho.

A publicação da Resolução SE nº. 88/2007, no DOE de 21 de dezembro de 2007, trouxe algumas novidades em relação à anterior: primeiramente, instituiu a “função gratificada de Professor Coordenador”, que até então não recebia nenhuma vantagem salarial pelo exercício da função.

Uma segunda alteração foi a especificação da função em diferentes segmentos. Segundo o artigo 1º., a coordenação pedagógica nas unidades escolares e Oficinas Pedagógicas será exercida por Professores Coordenadores, conforme segue :

- I. Professor Coordenador para o segmento de 1ª a 4ª série do ensino fundamental;
- II. Professor Coordenador para o segmento de 5ª a 8ª série do ensino fundamental;
- III. Professor Coordenador para o ensino médio.

Outra novidade foi a publicação concomitante de dois outros documentos: a Resolução 89/07, específica para atuação nas quatro séries iniciais do ensino fundamental e a Resolução 90/07, específica para atuação nas quatro séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

De acordo com a Resolução 88/07, os PCs terão como atribuições:

- I – acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
- II – atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
- III – assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem no seu desenvolvimento profissional;
- IV – assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
- V – organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
- VI – conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;
- VII – divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

Podemos perceber, neste caso, que a legislação que dá orientações para a atuação de PCs nas unidades escolares é mais completa do que a Resolução SE 91/07, no que diz respeito às atribuições dos futuros PCs das Oficinas Pedagógicas.

Uma outra novidade diz respeito ao processo de credenciamento dos professores: no final de 2007 todos os PCs do estado tiveram suas designações cessadas e passaram por um novo processo seletivo no início de 2008, cuja prova foi elaborada, excepcionalmente, pela CENP. Neste documento, a SEE considera que “[...] a coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política [...]”, considerando também que a coordenação pedagógica nas unidades escolares será compartilhada com o Diretor da Escola e com o Supervisor de Ensino.

Assim, percebemos que os professores coordenadores são os agentes fundamentais para garantir que os momentos de encontro coletivo sejam proveitosos. E embora o diretor não tenha uma responsabilidade direta no planejamento e execução das HTPCs, exerce um papel fundamental no acompanhamento e articulação das ações previstas.

No entanto, acreditamos que ainda é difícil para os professores articularem-se com os colegas na proposta que prevê a HTPC como tempo/espço para a validação do projeto pedagógico da escola, que inclui seu processo de formação continuada.

2.4.2. Ações descentralizadas: a Teia do Saber²⁸

Normalmente, as políticas públicas têm se caracterizado por impor mudanças ao sistema educacional através de dispositivos legais, acompanhados geralmente, de documentos

²⁸ A Teia do Saber representa uma entre outras medidas de ações descentralizadas de formação continuada dos profissionais da educação propostas no documento “Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo” na administração Gabriel Chalita.

norteadores e orientadores. No entanto, nos últimos anos, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo tem introduzido mudanças na organização das escolas e nas ações de formação que se tornaram significativas por afetarem diretamente a atuação do professor e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. Tais mudanças referem-se, principalmente, ao estabelecimento de parcerias com Universidades para reforçar a formação continuada dos professores da rede.

Dentre as parcerias estabelecidas entre a Secretaria de Estado da Educação e as Universidades, podemos citar a Teia do Saber, implementada na administração Geraldo Alckmin (2003-2006).

Embora este tipo de formação não envolva diretamente os gestores escolares – pois os professores se inscrevem autonomamente para participar do programa, cujas atividades presenciais acontecem normalmente aos sábados – é importante observar que o termo gestão é igualmente aplicável aos professores, no seu trabalho em sala de aula, nas responsabilidades no âmbito da organização escolar e, neste caso, na autonomia que possuem para administrar sua própria formação.

Atualmente, um dos principais programas descentralizados de formação continuada é o Programa Teia do Saber, desenvolvido por universidades parceiras, públicas ou privadas. Gerido pelas instâncias centrais da SEE, articula-se permanentemente com as Diretorias de Ensino e Unidades Escolares. Dado a seu impacto na gestão didático-pedagógica e, por conseqüência, na aprendizagem do aluno, está sob a coordenação-geral da CENP que, juntamente com as demais instâncias, deverá assegurar “a *unidade na diversidade* em toda rede, entendendo-se por unidade a sintonia de iniciativas, centralizadas ou não, com a política educacional da SEE²⁹” (p. 15).

²⁹ De acordo com as Instruções para Implementação do Programa Teia do Saber. SEE/SP, 2003.

Implementado a partir de 2003, representou estratégia de consolidação e articulação de ações com a finalidade de “[...] assegurar a construção de uma escola solidária, inclusiva e competente em sua tarefa de promover e assegurar, além do acesso e permanência, a melhoria contínua da aprendizagem, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, sociais e afetivas” (p. 29).

O Programa TEIA DO SABER, ao buscar a descentralização articulada de suas ações, irá reforçar essa política de descentralização dos recursos financeiros não só por respeitar aquilo que considera uma tendência universal, como também por querer reforçar a capacidade gestora das instâncias que se colocam na linha de frente dos acontecimentos e dos problemas do dia-a-dia e que, por isso, terão a responsabilidade de com eles lidar. Essa política, orientada para a descentralização financeira e o fortalecimento das instâncias gestoras, intensifica os compromissos de transparência e racionalidade em relação ao uso do recurso público por parte dessas instâncias (p. 20).

O principal diferencial entre as ações formativas das Oficinas e da Teia do Saber é a emissão de certificados, que são homologados pela CENP e contam pontos para o professor na evolução funcional via não-acadêmica.

Segundo o artigo 18 da Lei Complementar nº. 836/97, que institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, evolução funcional é “a passagem do integrante do Quadro do Magistério para nível retributivo superior ao da respectiva classe, mediante a avaliação de indicadores de crescimento da capacidade potencial de trabalho do profissional do magistério”. O artigo 19 determina que:

O integrante da carreira do magistério e o ocupante de função-atividade devidamente habilitado poderão passar para nível superior da respectiva classe através das seguintes modalidades:

I – pela *via acadêmica*, considerando o fator habilitações acadêmicas obtidas em grau superior de ensino; ou

II – pela *via não-acadêmica*, considerados os fatores relacionados à atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalhos na respectiva área de atuação.

Para tanto, valem todos os estágios e cursos de formação complementar no respectivo campo de atuação, de duração igual ou superior a 30 (trinta) horas, realizados pela Secretaria da Educação por meio de seus órgãos competentes ou por outras instituições reconhecidas.

Como a maioria das ações formativas da Oficina Pedagógica representa formação em serviço, pois os professores são dispensados de sua jornada de trabalho para participar, não dão direito à certificação e, portanto, não contam pontos para a evolução funcional via não-acadêmica. O afastamento dos docentes para participar das ações formativas é regulamentado pela Resolução SEE nº. 62/05. Segundo o artigo 8º., inciso II, “Caberá à autoridade responsável pelas atividades de Orientação Técnica expedir o ato de convocação e a respectiva declaração de efetivo exercício, não comportando, sua realização, expedição de certificados”. No entanto, é importante observarmos o artigo 9º., que determina:

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

Este dilema entre a importância da participação dos professores nas Orientações Técnicas e seu afastamento da jornada de trabalho, que causa ou pode causar transtornos na escola, constitui um dos entraves para a realização de atividades na Oficina Pedagógica.

Borges (2002, p. 260), enfatiza que:

A instalação das Oficinas Pedagógicas nas delegacias de ensino (Governo Quêrcia) ensejou a mudança de ótica da Secretaria em relação a esses órgãos regionais, dando importante passo em direção à reflexão pedagógica, criando nesses órgãos não somente o espaço, mas o tempo para isso. Os Grupos de Supervisão Pedagógica, acrescidos dos Assistentes Pedagógicos, tiveram que deixar um pouco suas funções técnicas e administrativas, para se debruçarem sobre conteúdos ensinados nas escolas e suas metodologias. Essa experiência, carente de aperfeiçoamento, especialmente de dotação orçamentária, precisa ter continuidade e poderá frutificar tanto nos órgãos regionais da secretaria da Educação como nos órgãos municipais de gestão educacional, com reflexos muito positivos na rede escolar. Foi medida desconcentradora, mas de grande alcance, podendo frutificar, se houver continuidade e extensão.

Portanto, percebemos que a articulação do trabalho pedagógico dos diferentes profissionais (Supervisores, ATPs e Professores Coordenadores), bem como das diferentes instâncias (Oficina Pedagógica/DE – HTPC/Escola – Universidades), é fator importante se quisermos contribuir efetivamente para a formação continuada, com vistas à revitalização da prática docente e à conseqüente melhoria do processo ensino-aprendizagem.

A conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática de desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação.

(FREIRE, 1981, p.117)

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA: OFICINA PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO FORMATIVO DA DOCÊNCIA

Este capítulo analisa e interpreta os dados obtidos por meio do grupo focal e das entrevistas semi-estruturadas, articulando-os aos dados obtidos pela observação e pela pesquisa documental e bibliográfica, em consonância com os pressupostos e objetivos propostos no início desta caminhada.

Retomando nosso encontro com os questionamentos que motivaram este estudo, a atuação como ATP na Oficina Pedagógica da DE de Bragança Paulista com professores de Ciências levou ao seguinte problema: até que ponto as Oficinas Pedagógicas podem ser eficientes para o desenvolvimento profissional do professor, contribuindo para a revitalização da prática dos docentes que participam das ações formativas por elas oferecidas?

A fim de encaminhar esta investigação, organizamos e apresentamos os dados obtidos na pesquisa abaixo descrita.

3.1. Tratamento e análise dos dados gerados pelo Grupo Focal

A reunião para a realização do grupo focal aconteceu na Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino de Bragança Paulista no dia 26 de novembro de 2007, com um grupo de professores que foi convidado a participar, também, de uma reunião de discussão do currículo de Ciências, tendo em vista a Nova Proposta Curricular para o estado de São Paulo a ser implementada a partir de 2008.

Como dissemos inicialmente, convidamos um grupo de doze professores de Ciências – Ciclo II do ensino fundamental, um de cada município da DE, a fim de garantir representatividade. Dos doze professores que confirmaram sua presença, dez compareceram.

Participaram desta pesquisa seis professoras e quatro professores, sendo a média de idade 37 anos, o mais jovem com 29 e a mais experiente com 46 anos. Quanto à formação, a maioria possui Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas (sete); um é formado em Biologia, um possui licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática e um possui licenciatura em Química. A média do tempo de docência no magistério constatada é de 13 anos, variando entre 6 e 22 anos, e na área de Ciências, a média é de 8 anos, variando entre 2 e 22 anos. Do total de professores, sete trabalham exclusivamente na rede pública estadual e os outros três, trabalham também na rede municipal.

Primeiramente, fizemos a abertura do trabalho, a explicitação dos objetivos e das orientações, conforme roteiro (anexo 5). Seguindo as recomendações de Gatti (2005), que destaca que o recurso mais adequado para o registro do trabalho com grupo focal é a gravação em áudio, realizamos a gravação das discussões em sistema MP3. Assim, solicitamos aos professores que escolhessem um pseudônimo, em ordem alfabética – de A a J – e os escrevessem em seus crachás, para garantir seu anonimato na sistematização e elaboração do relatório. Sugerimos, também, que antes de emitir suas opiniões, dissessem os seus pseudônimos para que pudéssemos identificá-los na análise e sistematização. Os pseudônimos escolhidos foram: Amélia, Beto, Camarada, Dito, Emília, Faustino, Gaspar, Hanna, Ide e Justine.

Em seguida, apresentamos um texto (anexo 6) referente ao estabelecimento e principais objetivos da Oficina Pedagógica.

Como elemento disparador das discussões entre os participantes do grupo, projetamos um esquema orientador (anexo 7), contendo os eixos temáticos e as inter-relações entre as palavras-chave a serem exploradas.

Os dados obtidos foram organizados segundo os eixos de análise:

1. Oficina Pedagógica;
2. Formação continuada de professores de Ciências;
3. Relação teoria-prática;
4. Revitalização da prática docente.

É importante observarmos que, no grupo, um professor não emitiu opiniões acerca das questões levantadas. Apesar das intervenções da moderadora, estimulando a participação de todos, não houve nenhuma manifestação por parte do professor Beto.

Gatti (2005, p. 68) aponta que:

Reunir pessoas para trabalho em grupo focal nem sempre é fácil, e participantes potencialmente importantes podem não se engajar no grupo por desconfiança, por não se sentirem à vontade em participações coletivas, ou por terem limitações comunicativas, ou, ainda, por não se sentirem seguros devido à relatividade do anonimato e à confidencialidade nesse tipo de participação, que envolve muitas outras pessoas.

Dessa forma, sobre o silêncio desse professor, podemos inferir que, possivelmente, não se sentiu à vontade para manifestar-se por medo de se comprometer com algum depoimento que, possivelmente, poderia envolver outros sujeitos (Diretores, Professores Coordenadores) ou por outros motivos.

Ao iniciarmos as discussões, houve certa resistência dos professores em participar. Aqui, faz-se necessário lembrar que o grupo focal foi aplicado em um contexto de mudanças, quando surgia a Nova Proposta Curricular para o estado de São Paulo, o que pode ter causado algumas inquietações nos professores. No entanto, com o desenrolar do trabalho, percebemos que ficaram mais à vontade, surgindo muitas críticas dos professores, e muito do que foi discutido tem relação estreita com a implementação desta nova Proposta Curricular.

De acordo com os eixos de análise propostos inicialmente, o primeiro item explorado foi a formação continuada via Oficina Pedagógica.

- **Oficina Pedagógica como espaço de formação docente**

De maneira geral, os professores reconhecem o espaço da Oficina Pedagógica como importante para sua formação. A grande queixa dos professores é a falta que eles sentem de mais encontros, pela importância que dão a esse espaço para oportunizar, principalmente, a troca de experiências com os colegas. As discussões foram permeadas a todo o momento de reivindicações dos professores para se ter mais encontros de formação continuada.

[...] é um espaço de formação, ajuda muito quando a gente vem para cá, só que a gente vem muito pouco... e a gente também é um pouco egoísta, quando a gente chega na escola, a gente não multiplica o que aprendeu aqui *ou* não temos a oportunidade de multiplicar, não se tem uma HTPC pra falar: olha, eu fui lá, eu aprendi isso, eu vi isso, eu vi aquilo... não existe isso, pelo menos onde eu estou não existe isso... (Profª. Ide).

Alguns professores se queixaram de certa “solidão” na escola, atribuindo um papel importante para minimizar este entrave à Oficina Pedagógica e outras ações de formação continuada, como por exemplo, a Teia do Saber:

[...] a gente acaba ficando, às vezes, meio sozinha, e a tendência é desacelerar... o trabalho vai se tornando aquela mesmice. De repente você vem aqui e dá aquela chacoalhada, né? De repente a gente tá fazendo a “Teia do Saber” ou um outro curso, aí dá aquela animada... No “Prevenção Também se Ensina³⁰” a gente via um monte de trabalhos diferentes [...] ah,

³⁰ O Programa Prevenção Também se Ensina foi implantado na rede estadual a partir de 1996. Em nossa Diretoria de Ensino aconteciam, até 2007, pelo menos dois encontros anuais para trabalhar as questões preventivas: gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis e uso abusivo de drogas.

eu vou fazer assim, vou fazer diferente... Essas trocas nas reuniões que a gente participa, elas são muito ricas (Prof^a. Justine).

Desta forma, os professores valorizam os encontros com os professores da disciplina (Ciências), oportunidade para trocar experiências bem-sucedidas, considerando que o espaço destinado ao trabalho pedagógico coletivo na escola – HTPC – infelizmente, é pouco aproveitado:

Se você está numa escola onde tem mais professores de ciências [...] nestes últimos três anos que eu estou trabalhando eu fico só, então eu não tenho como discutir. Então, quando a gente vem pra diretoria, e encontra os colegas, aí a gente coloca as dificuldades, coloca os projetos que você desenvolve e que dão certo e aí você vai trocando suas experiências. Então, esses encontros são bons pra discutir isso e pra quem tá sozinho na escola ter outras visões (Prof^a. Ide).

Associada a esta idéia, surgiu a sugestão de um trabalho pedagógico do ATP mais próximo dos professores, desenvolvido junto às escolas, nas HTPCs:

[...] os ATPs, (poderiam) fazer uma visita à escola, por exemplo, num horário de HTPC, sabe... pra colocar todos os professores dentro dos assuntos que estão sendo trabalhados... tem muita coisa que a gente não sabe, tem muitas escolas desenvolvendo projetos que estão dando certo, que estão caminhando... a gente tem uns projetos diferentes também... de repente chega o Coordenador e fala assim: “trabalhe pediculose, estão aparecendo muitos casos aqui”... de repente, a gente vem e compartilha idéias novas de trabalho, né? Eu acho que seria interessante a ATP também estar fazendo essa conexão entre as escolas... enfim... (Prof^a. Justine).

Nem *todos* os professores da escola têm a oportunidade de participar das ações formativas oferecidas pela OP, em razão da impossibilidade de retirar todos os professores da

disciplina de sala de aula, o que acaba gerando grande transtorno às escolas. Esta situação gera dificuldades na hora da socialização dos assuntos/materiais:

[...] quando tem reunião, só pode vir *um* professor da sua escola, o que acaba sendo um pecado. Na minha escola tem duas, [...] e sempre vem uma só. Só que, daí, não se tem acesso ao material, e realmente eu acabo não sabendo o que aconteceu [...] Por que é que não podem vir os dois? Faz falta a gente saber, a troca de experiência pra ajudar, né?... que a gente fica numa mesmice que enlouquece... (Prof^a. Hanna).

Nesse momento, foi citado como um referencial o “Projeto Ensinar e Aprender” – Correção de Fluxo do Ciclo II, cujas orientações desenvolviam-se em, pelo menos, três dias, dois deles com reuniões por área/disciplina e, no último, o grupo-escola, momento em que os grupos eram organizados com todos os professores de todas as disciplinas da escola, mais o professor coordenador, o que fortalecia o coletivo no desenvolvimento do projeto.

[...] quando o governo implanta algum projeto e ele quer que esse projeto dê certo... o caso do “Ensinar e Aprender” que nós vínhamos, ficávamos três dias, e voltávamos, retornávamos, era muito bom pra gente, aprendemos muita coisa... o próprio governo estimulava que a gente viesse, ele nos dava dias, diárias, e fazia com que as ATPs nos convocassem, e tinha um período certo... quando não tem um projeto que ele quer que dê certo, fica muito por conta de pequenas coisas, de pequenos encontros... então, eu acho que para a Oficina Pedagógica poder andar melhor ela devia ser mais autônoma... assim que a ATP achasse que pudesse ter um encontro bimestral, por região, por grupo, ela teria essa liberdade de poder nos convocar... eu acho que resolveria melhor essa nossa solidão... (Prof^a. Amélia).

O uso das tecnologias também foi apontado pelos professores como um aspecto importante do trabalho pedagógico na escola, reconhecendo o professor como mediador nesse processo.

[...] há um tempo atrás, eu acho que faz assim uns sete anos, que a escola não tinha computadores, eles traziam nós professores pra fazer cursos... eu lembro que tinha Matemática, o de Química... Agora que está entrando computador na escola, que cada escola tem pelo menos dez, acabaram os cursos... Então, fica ali aquela sala com dez computadores e ninguém usa... O aluno que hoje está inserido ali na informática, e tem muitos que têm e muitos que não têm, esses que não têm vão estar em contato com aqueles alunos que têm. A gente mesmo, nós professores precisamos de curso, né? Nós queremos mudar, eu acredito que está aí essa mudança e nós queremos mudar... Nós fomos formados diferente, então a gente precisa de formação diferente, a gente quer alunos com aula diferente... Porque não formar professores diferentes também? Cadê os cursos? Então, a gente precisa de capacitação, de formação, né? (Prof^a. Emília).

Como podemos perceber, algumas dificuldades foram apontadas em relação ao uso das Salas-ambiente de Informática (SAI), como quantidade insuficiente de cursos oferecidos pela Oficina, dificuldades colocadas pelos gestores e falta de equipamentos:

[...] na minha escola, infelizmente, agora nós estamos só com um computador porque entraram lá e levaram tudo [...] ele funciona... nós professores, que temos CD-ROMs, buscamos as coisas, mas não podemos usar a sala de informática, tá? E quando instalou-se os dez computadores, com dez computadores você consegue levar vinte alunos e a sala tem quarenta, você deixa vinte, leva vinte e sabe-se Deus o que eles vão fazer lá na sala de aula, mas a gente tenta contornar isso. Aí, você fala com a Coordenação “eu quero levar os alunos” [...] a oportunidade que você tem de levá-los é um dificultador [...] a sala tem que estar impecável, quando vier alguém verificar isso né, ver se está tudo funcionando, a sala tem de estar impecável, então a gente não pode usar... (Prof^a. Ide).

Associado à questão da importância do uso das tecnologias, outro aspecto que emergiu das discussões foi a gestão de materiais pedagógicos³¹ na escola e a socialização

³¹ A título de exemplificação, cito os “kits” do Programa Prevenção Também se Ensina, contendo livros, CD-ROMs, fitas de vídeo, encaminhados pela Secretaria a todas as unidades escolares.

destes nas HTPCs, bem como a quantidade de material pedagógico que as escolas recebem, muitas vezes, em número insuficiente e somente para compor o acervo da escola, apontando a necessidade do professor também receber materiais para estudo e preparação de suas aulas.

[...] tempos atrás, nós tivemos umas capacitações sobre o uso dos softwares, não sei quanto à escola de vocês, mas na minha até hoje a gente não teve acesso a esses softwares... e cadê esse material? [...] HTPC é pra ser feita como *troca* e mostrar esse material, levar a gente na sala de informática, fazer reprodução desse material, mesmo que uma pessoa venha aqui participar da capacitação, chega na escola, dá pro coordenador, reproduz, dá um pra você, um pra você, e vamos lá, abre esse espaço pra todo mundo conhecer. Então, o que acontece, mesmo que venha *um* professor [...] chega lá na escola e aí? Como é que foi a capacitação? Quem é que cobrou dessa pessoa? Ninguém... Cadê o espaço pra ela na HTPC? (Prof^a. Camarada)

Complementando o depoimento da Prof^a. Camarada, enfatizou a Prof^a. Justine:

[...] todas as escolas têm pilhas de materiais, gente... tudo guardado. Eu descobri um material todo vencido em 2003, uma *caixona* assim de material, cheia de coisas... Então, de repente, é fácil a gente falar assim: ah, a escola não tem nada... Tem, é só a gente ir perguntando pra um, perguntando pra outro também, vamos mexendo, né? Vamos procurando, fuçando mesmo...

Outro aspecto destacado pelos professores, diz respeito à autonomia da Oficina Pedagógica para desenvolver projetos autônomos, de acordo com a demanda dos professores de sua região:

Eu penso assim, que a Oficina Pedagógica seria a sala de aula para os professores e a ATP seria a nossa professora, nossa guia... eu não sei muito bem se a Oficina tem um planejamento autônomo, né? Independente dos projetos da Secretaria e se a ATP tem esse planejamento autônomo... eu acho que tudo isso que falta, aqui na Oficina, é essa autonomia da ATP no seu trabalho... tem uma série de softwares lá na escola, e nós utilizamos de forma

empírica, de aprender ali no manusear... Então, não tiro a oficina disso [...] novamente eu acho que nós temos de ter mais encontros, eu acredito que pra isso, a oficina teria que ter mais autonomia... (Prof^a. Amélia).

Na seqüência, os professores passaram a discutir o próximo eixo de análise previsto no planejamento do grupo focal.

- **Formação Continuada dos Professores de Ciências**

Com relação aos conteúdos contemplados nas ações formativas via Oficina Pedagógica, entendidos aqui como conteúdos conceituais, procedimentais e/ou atitudinais, bem como os conteúdos de natureza didático-metodológica e específicos da disciplina de Ciências, foi apontado pelos professores:

[...] O conteúdo trabalhado é sempre bom, não importa às vezes até que seja repetitivo, mas eu acho que é sempre bom... só que eu acho que o tempo é muito corrido, se torna às vezes cansativo. Tem cursos às vezes que a gente vem fazer que é de um dia e deveria ser de dois; nem que fosse um dia numa semana, outro em outra semana, porque também tem esse problema de deixar a escola... mas teve curso aí de gestores, que saíram os três gestores de uma vez e a escola ficava completamente sozinha e não teve problemas; então não é o professor de Ciências que vai derrubar a escola, né? [...] precisava mais tempo, o espaço aqui é legal, mas pode melhorar [...] E quanto à viabilidade e aplicabilidade, acho que fica meio individual, cada um adapta aquilo à sua realidade... (Prof^a. Amélia).

Complementando esse depoimento, a Prof^a Ide destacou que, como no caso da dengue, “[...] por mais que seja ‘batido’, por mais que seja a mesma coisa, é bom se reunir, sempre vai surgir alguma diretriz, uma idéia nova para se trabalhar com os alunos”.

Apesar de considerarem satisfatórios, de maneira geral, os conteúdos abordados nas ações formativas, os próprios professores reconhecem que alguns ainda são resistentes quanto às novas propostas de trabalho pedagógico.

[...] você não consegue mexer com a estrutura do professor pra tentar melhorar a qualidade, porque você está acostumado naquele ritmo, daquele jeito lá... acho que essa é a função da formação continuada também, é melhorar a prática, é construir novos conhecimentos... então provoca mudança, e mudança gera o quê? Gera conflito... porque vou ter que mexer na minha estrutura? Eu sempre dei aula assim... (Prof^a. Camarada).

Complementando e concordando com o depoimento da Prof^a. Camarada, a Prof^a. Ide mencionou um exemplo de quebra de resistência ocorrido em uma orientação técnica do Programa Prevenção Também se Ensina:

É a resistência ao novo, a resistência das escolas, a resistência de alguns professores... a gente teve um exemplo na última capacitação, da Prof^a Midori³², de uma professora, que levou cinco anos pra aplicar uma coisa que ela aprendeu aqui sobre sexualidade... não que ela tenha sido resistente, mas ela não teve a oportunidade, não teve de repente o espaço necessário, o apoio das pessoas pra poder aplicar aquilo. Esse ano ela teve essa, digamos assim, essa brecha pra poder aplicar aquele projeto e a gente viu que deu super certo. Então, a resistência está aí, porque o novo exige trabalho e tem muita gente que... infelizmente... (Prof^a. Ide).

Outro aspecto levantado foi a questão do tempo disponível para o professor gerir sua própria formação continuada.

³² Nome fictício para preservar a identidade da professora.

[...] com relação ao tempo... o professor, às vezes, não tem tanto tempo disponível, porque ele tem que dar 33 horas-aula, HTPC, o horário é picado, e o professor, coitado, acaba morando na escola, como é o meu caso. Você tem lá pouco tempo disponível pra estar fazendo cursos, se atualizando, e a Oficina Pedagógica vem nesse sentido... só que ela poderia estar mais próxima do professor, fazendo encontros mais freqüentes e acompanhando o trabalho do professor... (Prof. Faustino).

Atrelada à questão do tempo, destacou-se a importância, também, das condições materiais para participação nas orientações técnicas da Oficina Pedagógica.

[...] é por isso que a Oficina Pedagógica tem que dar esse tempo para nós nos reunirmos [...] que dê uma diária digna pra podermos nos locomover, nos alimentar, e nos liberar do ponto... já houve ocasiões em que nós voltamos dar aula à tarde, ou voltamos dar aula à noite... então, eu acho que essa questão também tem que ser avaliada melhor... esse encontro na oficina seria o dia pra nós podermos estudar, eu acho que a oficina tem que ter cara de escola pro professor, que nos ensinar aqui, renovar... a ATP como nossa guia, nossa professora... nos ajudar ali, para renovação, porque a gente também caminhar sozinho... não adianta, né? (Prof^a. Amélia).

Surgiram, também, algumas críticas aos programas dos cursos de formação inicial, baseadas nas dificuldades que os professores têm de trabalhar certos conteúdos com seus alunos, que não são contemplados no currículo de formação do professor de Ciências, sobretudo conteúdos contemplados na nova Proposta Curricular, como o citado no depoimento abaixo:

[...] o sistema solar, eu quero saber, eu tenho 22 anos de magistério, eu quero saber quem de nós aqui no curso de Ciências aprendeu astronomia? Porque, olha, faz tempo que eu estou na rede, viu? Eu sou antiga, já fiz vários cursos, já passei por várias gestões de governadores, vários projetos, eu quero saber qual foi o curso que capacita o professor de Ciências a dar astronomia? O que eu sei de astronomia é que tem aquela Olimpíada de Astronomia e eu

abri um monte de livro, modéstia a parte, eu sei interpretar texto, então eu li, interpretei e enfim, ensinei, mas eu não fiz nenhuma capacitação para isso, e realmente tenho agora um grande rol sobre astronomia... A oficina vai nos ajudar? Eis a questão... (Prof^a. Amélia).

Nesse ponto, percebemos que os professores, em alguns momentos, vêem a Oficina Pedagógica como “salvadora da pátria”.

[...] eu acredito que tenha de entrar um trabalho legal de formação continuada, e começa com a parte da Oficina Pedagógica. Nesse momento eu acho que tem que estar respaldando aí o professor, porque a gente sabe que vai ficar... se for buscar em teorias... sobre os livros, a gente vai encontrar... mas e aí, vai ficar lendo? É isso que é pra ser feito ou tem de ser feito de uma forma envolvente? Então, a gente vai precisar da ajuda da Oficina Pedagógica... (Prof^a. Camarada).

É importante observarmos, nesse momento, as defasagens apontadas pelos professores nos cursos de licenciatura. O fato dos professores não dominarem alguns conteúdos específicos de sua disciplina acaba por interferir tanto na aprendizagem da docência quanto no fracasso escolar do aluno. Muitas vezes, os professores não se vêem como responsáveis por determinados conteúdos não contemplados em sua formação.

Para Gatti (2000), a escassa integração entre as disciplinas durante a formação inicial do professor constitui um fator limitador, além de responsável por lacunas existentes na formação docente.

Entretanto, em um estudo realizado num curso de Ciências da Universidade Federal de Santa Catarina, Furlani (1993) detectou dificuldades que os professores encontram no dia-a-dia da sala de aula, relacionando-as a um problema estrutural nos cursos de formação, especialmente à inexistência de relações mais explícitas entre as disciplinas durante o

processo, aliadas à inadequação de alguns conteúdos com a realidade do ensino básico. A partir daí, as discussões foram encaminhadas para o próximo eixo de análise.

- **Relação Teoria-Prática na formação de professores**

Muitas críticas foram feitas quando da discussão acerca deste assunto, dando a impressão que os professores queriam defender-se de alguma forma. As políticas de proteção à criança e ao adolescente, assim como a falta de políticas sociais foram citadas pelos professores como entraves ao trabalho pedagógico na escola.

Talvez eu esteja aqui abrindo um assunto fora do eixo de discussão, mas eu acho que o principal massacre que o professor vem sofrendo na sala de aula é por parte da nossa clientela, dos nossos alunos... vinte por cento se interessa por alguma coisa, o resto, ao menos no ensino fundamental, está lá porque tem que estar... então, a proposta da escola pra todos, onde o aluno tem de estar aprendendo alguma coisa na sala de aula, porque se ele está fora da escola aprendendo a usar droga, etc., é ótima, maravilhosa... mas acaba massacrando o professor na sala de aula, porque ele é vítima, a violência que a gente sofre em sala de aula, eu não falo de agressão física somente... Nós estamos sofrendo um massacre por causa das políticas de proteção ao jovem e ao adolescente... Às vezes você prepara um conteúdo maravilhoso e o aluno ri de você na sala de aula, você vai desenvolver atividades de laboratório e o cara só falta colocar fogo na sala... e aí, o que é que você vai fazer, né? (Prof. Faustino).

Nesse momento, a Prof^a. Emília comentou: “Falta política social, cadê a política social?”. E o Prof. Dito respondeu: “O governo está mais preocupado com quantidade do que qualidade, eu acho”...

Por outro lado, surgiu uma possibilidade: articular teoria-prática na sala de aula com o desenvolvimento de aulas práticas, atrativas, contextualizadas. A Prof^a. Justine compartilhou

com o grupo uma experiência bem-sucedida: o desenvolvimento de um projeto abordando os cinco reinos com as sextas séries.

[...] coloquei os objetivos do projeto, e no final de cada etapa eu fazia alguma coisa com eles... Estavam estudando as bactérias, eu fazia alguma coisa relacionada, iogurte [...] então, eles montaram as equipes... eles não faltavam... Teve o dia que fizeram o pão, todos os professores ajudaram... sabe, eu achei que foi muito rico, eu comecei a observar que eu tinha atingido outros objetivos... até briga que tinha com muita frequência havia diminuído, devido ao trabalho em equipe... No final, eles estavam com o livro folheando atrás de mim: “o que nós vamos ver mais pra frente, professora?”... eu nunca vi aluno fazer isso com o livro de Ciências! Em outras escolas, às vezes, é impossível fazer um trabalho assim... porque a direção tem que ajudar, os outros professores... então, precisa mesmo ter muita união pra fazer as coisas funcionarem, percebe?... (Prof^a. Justine).

Com certo “ar de discordância”, foram destacadas algumas dificuldades para a realização deste tipo de atividade.

[...] para fazer uma aula dessas como dever de casa, a parte teórica, a relação com a prática, fazer toda aquela ação, reflexão, ação... poxa, então vamos fazer esse trabalho de laboratório, vamos fazer pão... tá, onde eu vou fazer esse pão? Pra fazer o pão tem que ter material... se eles não levam, quem vai ter que fornecer? Vou usar a cozinha da escola, mexo com a merendeira, mexo com outros funcionários... então, o que é que é mais fácil? O que é que é viável? (Prof^a Emília).

Como, infelizmente, a maioria das escolas não possui laboratório para a realização de atividades experimentais em Ciências, os professores “emprestavam” a cozinha para a realização desse tipo de atividade. Dessa forma, foi mencionada, também, a terceirização da merenda escolar, que dificultou bastante sua utilização.

No entanto, alguns professores encontram caminhos alternativos para trabalhar de forma diferenciada, “fazem acontecer”, como mencionou a própria Prof^a. Justine: “[...] mas tem a ‘Escola da Família’³³, eu fui lá...”.

É importante destacar, nesse contexto, que as dificuldades dos professores em lidar com as situações práticas estão, em grande parte, situadas na dicotomia existente entre teoria e prática. Maldaner (2000, p. 51) explica que essa desagregação da teoria-prática tem origem nos “[...] currículos de formação profissional com base na racionalidade técnica derivada do positivismo...”, pois o objetivo era justamente separar o mundo acadêmico do mundo prático, mantendo assim o monopólio da pesquisa. Nesses currículos, os problemas são abstraídos da vivência, transformando-se em problemas ideais, cuja solução não se aplica a situações práticas.

Apesar de citar um outro entrave, ou seja, o fato de este tipo de atividade “mexer com a estrutura da escola”, a Prof^a. Emília acabou por concordar a respeito dos reflexos positivos na aprendizagem dos alunos.

[...] eu acredito que quando é uma coisa significativa, que é estimulante... Mesmo nós, se viermos a uma OT aqui, começar a fazer uma coisa, pôxa, vou ficar aqui sentada, né? Se não estimular, se não for envolvente, a gente também fica desmotivada... E aí, já não gostam muito de estudar (mas não pode generalizar...), e se o conteúdo não for de interesse... vou ficar falando de bactéria, de fungo... uma coisa que sem você fazer relação, o negócio desanda mesmo, né? (Prof^a. Emília).

A questão da avaliação e da inclusão também foi mencionada como entrave à prática docente.

³³ O “Programa Escola da Família” acontece aos finais de semana nas escolas da rede pública estadual e tem por objetivo transformá-las em centros de convivência, com atividades voltadas às áreas esportiva, cultural, de saúde e de trabalho.

- **Revitalização da prática docente**

Finalizando os debates, os professores começaram a discutir sobre os reflexos da formação continuada em suas práticas de sala de aula.

[...] a gente acaba se acomodando e repetindo projetos que já deram certo... acaba repetindo essas práticas e a oficina vem para nos ajudar a melhorar isso... principalmente no “Ensinar e Aprender” e no “Prevenção Também se Ensina”, eu acho que trouxe uma renovação, a possibilidade depende de cada série, aceitação, mas a gente quer criar aí como disse a Justine, quer trazer a prática, quer levar, mas não encontra esse apoio total, mas quando a Oficina Pedagógica nos oferece a prática, ela tem sim um grande valor para o nosso dia-a-dia... (Profª. Amélia)

Esses projetos foram mencionados por um grande número de professores como projetos diferenciados em termos das vivências abordadas nos encontros de formação e de sua continuidade. No caso do “Ensinar e Aprender”, os encontros periódicos e as ações de acompanhamento nas escolas foram destacados pelos professores.

[...] a formação continuada basicamente tem ajudado no nosso conteúdo diário... o que eu comentei antes é que tem que ter esse retorno, o retorno de outras idéias, de outros professores pra gente estar melhorando ainda mais... Então, deveria ter mais encontros pra gente ter mais troca entre os professores... (Prof. Gaspar).

É importante destacarmos que nos encontros proporcionados pelo projeto “Ensinar e Aprender”, a questão metodológica era amplamente trabalhada pelos professores durante as oficinas. Esta constatação vem ao encontro do pensamento de Libâneo (2000), que destaca que a formação continuada deveria oferecer aos professores a ampliação do seu campo de

atividade, por meio da atualização sobre os avanços da sua disciplina e no seu campo de ensino, tanto no que tange aos conteúdos quanto aos métodos.

Mais uma vez, surgiu a sugestão dos ATPs estarem mais próximos dos professores, participando mais das HTPCs nas escolas, o que considero uma forma de reconhecimento das contribuições da OP: “[...] a ATP ir até a escola fazer uma HTPC junto com a gente, porque daí você pega todas as áreas juntas, né? Pra abrir mais o leque, mais espaço... pra todos...” (Prof^ª. Justine).

Fica evidente, neste depoimento, que esta sugestão deve-se, também, ao fato de envolver um maior número de professores nas ações formativas, além do fortalecimento do coletivo na escola.

[...] é preciso uma mudança, né?... a gente tem que buscar, pra gente não ficar acomodado; e se você tem, lógico, um grupo onde você tem esse respaldo, a probabilidade de resultar num trabalho melhor, com mais qualidade, vai ser maior... eu acredito que todo mundo que está aqui vem buscar isso... e possibilidades têm... eu acho que a chave principal, pra começar toda essa revitalização, é o próprio professor se conscientizar de que ele tem que estar sempre buscando além... a Oficina tem que vir a acrescentar pra você. Além da Oficina, a gente tem que ter esse olhar, de ir buscar também, pra melhorar... (Prof^ª Camarada).

Assim, percebemos que os professores também reconhecem a importância de gerir a sua própria formação.

- **Nova Proposta Curricular para o estado de São Paulo**

Esse novo eixo de análise surgiu no grupo focal em decorrência do momento histórico que estamos vivendo. Conforme já dissemos anteriormente, o fato de nos encontrarmos em um momento de transição curricular acabou por fazer com que as discussões

girassem em torno desse assunto. Nesse contexto, os professores destacaram a importância da Oficina Pedagógica na implementação dessa nova proposta.

[...] hoje a gente sabe que o estado mandou uma proposta curricular que vai ser única... isso facilita bastante, no sentido de todo mundo estar trabalhando o mesmo conteúdo ao mesmo tempo. Então, eu acho que nesse ponto é interessante... a DE poderia estar facilitando, promovendo mais encontros pra gente ter um acompanhamento, troca de experiências, etc. Com relação ao tempo que o professor tem disponível, sabe-se lá, muitos têm pouco tempo, pouca disponibilidade de hora livre pra poder ficar sentando em frente a um material mais elaborado pra ele poder estar planejando melhor suas ações... (Prof. Faustino).

Surgiram, nesse momento, algumas críticas a respeito da nova Proposta Curricular:

[...] na minha opinião, a Oficina Pedagógica tem que dar um acompanhamento direto pros professores, de Ciências e de outras áreas também... se está dando certo, se não está dando certo, porque, o que é que adianta ser lançado, o professor vai lá, passa pros alunos, e aí? Será que todo município é tudo a mesma coisa? São diferentes, cada um tem uma forma diferente de estar lidando... por exemplo, São Paulo é uma área em que provavelmente não tem como ver estrelas... no interior é possível, dá pra trabalhar com eles, dá pra eles observarem o céu noturno... o professor não foi consultado antes, se isso daí é importante, se não é importante... então, está sendo implementado esse projeto agora, eu acho que... tem que ter esse respaldo da “Delegacia”... vai depender de professor pra professor, se tá no currículo agora, a gente vai correr atrás pra fazer o melhor... mas mesmo assim, tem que ter, no caso, a ação da “Delegacia”, das ATPs...” (Prof. Gaspar).

Assim, percebemos que surgiram dois aspectos importantes da Proposta: por um lado, “uniformiza” o conteúdo das diversas disciplinas, gerando benefícios aos alunos que mudam de escola dentro do estado, entre outros. Por outro, “engessa”, fere a autonomia do

professor na seleção de conteúdos significativos de acordo com o contexto, com as especificidades da comunidade escolar.

Segundo Esteban (2001), a relação teoria-prática é fundamental para a construção da autonomia docente. Essa relação, contudo, também é considerada um de seus entraves, em especial quando há um distanciamento entre a reflexão e a ação, e dificuldades de pôr em prática as discussões teóricas. A idéia de autonomia apresentada por Esteban refere-se à capacidade do professor, individual ou coletivamente, criar alternativas para sua ação. A construção de uma prática nova e de melhor qualidade depende da conquista dessa autonomia.

Neste momento, comenta a Prof^{ra}. Emília: “[...] se não der certo, a culpa é do professor...”.

Apesar destes entraves, um aspecto positivo foi destacado pelo Prof. Faustino:

[...] o currículo único... vai recair tudo sobre o professor... mas tem uma coisa que, do meu ponto de vista, eu acho que é muito difícil para um aluno que sai de uma escola, e vai para outra escola... cada escola tem um currículo diferente, ou seja o professor tem um planejamento diferenciado, e quem sofre com isso, seria o aluno... então, se ele aprendeu vírus no primeiro ano em uma escola, aí ele vai aprender vírus numa outra escola no segundo ano, coisa que ele já viu no primeiro ano? Então, do ponto de vista da unificação do currículo, para o aluno isso é interessante... e até pra “Delegacia”, no caso da Oficina Pedagógica, planejar melhor essas coisas, o próprio acompanhamento do professor, né?... (Prof. Faustino).

Outras críticas foram feitas nesse momento:

Olha, faz doze anos que o PSDB está no governo do estado e não descobriu ainda qual é o melhor método que nós temos, que nós vamos ter pra poder ajudar nossos alunos... porque, independente do partido, o que o Serra está fazendo agora é voltar para os anos 60, que é a década que ele achou que deu certo... tinha tanto projeto, cada escola podia escolher... até como forma de

avaliação, cores, né? Você é vermelho, você é azul, você é verde, cada um tinha um conceito, né?... e é idéia do PSDB, e são idéias de vanguarda, são idéias que vieram da França, de Barcelona... agora ele trocou, trocou de linha, trocou de pensamento... o currículo, muito bom... mas engessa nossa autonomia, porque eles falavam antes que tudo era por causa da nossa autonomia... Então, nessas idas e vindas eu acho que, mais uma vez, a Oficina tem que nos preparar, porque tem coisa que a gente não vai conseguir dar conta... e independente de ser novo ou velho, estar acostumado ou não, nós vamos ter que nos adaptar, afinal... porque o professor, por mais resistente que ele seja, por mais jovem que ele seja, ele sempre quer saber do aluno progredindo, né? Então, eu acho que a Oficina vai ter que nos ajudar muito. (Prof^a. Amélia).

Surgiram, também, críticas às propostas impostas pela SEE, implementadas “a toque de caixa”, muitas vezes sem um preparo prévio dos professores: “[...] e se houver toda a mudança prometida, vai ser pior ainda... aí sim, os encontros vão ter que ser periódicos mesmo, não é? Não se pode jogar as coisas simplesmente e esperar que se dê conta disso”... (Prof^a. Emília).

Reforçando este depoimento, completou o Prof. Dito: “A maioria das coisas que o estado lança, ele joga, ele joga para professor e o professor tem que se virar, não é?...”

Outra crítica feita referiu-se à “política da descontinuidade”, que ocorre, geralmente, por ocasião de mudanças de governo: “[...] a respeito da política do estado, acho que não pode ser uma política de governador para governador, tem que ser uma política pensada para daqui há vinte, trinta anos para começar a mudar, coisa de meta mesmo, né? Senão, cada secretária muda, né?” (Prof. Faustino).

Podemos perceber, pelo teor dos depoimentos, que as novas propostas educacionais geram sentimentos diversos nos professores. Além de sentimentos de insegurança e ansiedade, o depoimento do Prof. Faustino revela que geram também esperança.

3.2. Tratamento e análise dos dados gerados pelas entrevistas semi-estruturadas

Da mesma forma que fizemos no item anterior com os dados gerados por intermédio do Grupo Focal, considerando as diferenças entre a interação grupal permeada pelo diálogo e as respostas escritas, aplicamos as entrevistas semi-estruturadas aos mesmos professores (anexo 8). É importante ressaltar que partimos do pressuposto que este tipo de instrumento permite captar algum dado importante que poderia não emergir no grupo focal, supostamente pelo fato de algum professor se sentir constrangido perante o pesquisador – sujeito inserido no contexto da pesquisa.

Organizando os dados coletados de acordo com os mesmo eixos de análise, pudemos perceber que os depoimentos dos professores vieram confirmar os dados coletados no grupo focal, sobretudo a respeito da importância da OP como espaço de formação docente. Surgiram também novas questões, como veremos a seguir.

Para sistematizar os depoimentos dos professores nas entrevistas semi-estruturadas, é importante ressaltar, aqui, que selecionamos os registros mais significativos.

- **Oficina Pedagógica como espaço de formação docente**

Os dados obtidos por meio das entrevistas semi-estruturadas foram organizados em quadros a fim de torná-los facilmente observáveis no seu processo de análise.

Um primeiro aspecto contemplado nesta investigação, diz respeito aos principais espaços de formação continuada dos professores da rede pública estadual de São Paulo, a saber: Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs); ações de formação continuada oferecidas pela Oficina Pedagógica (OP); ações de formação descentralizadas, como a

“Teia do Saber” e outros espaços de formação mencionados pelos professores pesquisados.

Quadro 1 – A Oficina Pedagógica e outros espaços de formação docente

Opções		1ª opção	2ª opção	3ª opção	4ª opção
1	Amélia	HTPC	OP	Teia do Saber	Outro
2	Beto	OP	Teia do Saber	Outro	HTPC
3	Camarada	HTPC	OP	Outro	Teia do Saber
4	Dito	OP	Teia	Outro	HTPC
5	Emília	OP	HTPC	Teia do Saber	Outro
6	Faustino	OP	Outro	HTPC	Teia do Saber
7	Gaspar	Outro	OP	Teia do Saber	HTPC
8	Hanna	OP	HTPC	Teia do Saber	Outro
9	Ide	HTPC	OP	Teia do Saber	Outro
10	Justine	HTPC	OP	Teia do Saber	Outro

Obs.: foram citados pelos professores como “outros espaços de formação”: curso de extensão/aperfeiçoamento, grupo de estudo por área, minicurso, especialização, pós-graduação e planejamento/replanejamento.

Os professores pesquisados, além de atribuir valores aos espaços de formação considerados importantes, justificaram suas respostas como podemos observar no Quadro 2.

Quadro 2 – Justificativas para a escolha dos espaços de formação considerados como “mais importantes” pelos professores

1ª Opção	Principais observações dos professores pesquisados
<p>HPTC (5 professores)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pela proximidade é um espaço de formação continuada vinculada às necessidades das escolas/professores • Cansativo e sem produção coletiva • PCs despreparados para a função • Enriquece efetivamente a prática pedagógica • Troca de experiências contribui para a melhoria da prática pedagógica • Local para contar a fofoca da cidade • Troca de experiências contribui para a ressignificação dos conteúdos • Momento de reflexão sobre a prática • Proximidade com os colegas para a integração com os projetos da escola • Socialização das informações • Espaço para compartilhamento de projetos
<p>Ações formativas desenvolvidas pela Oficina Pedagógica (4 professores)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espaços democráticos, mas distantes ainda das escolas • Contribuição para a utilização de novas metodologias • As ações da OP são úteis; no entanto, são raras • A descontinuidade, a cada quatro anos, não contribui para a melhoria do trabalho do professor • Possibilita a ressignificação da teoria e prática • ATP implementa e intermedia projetos, o que acredito ser positivo • São boas, mas não atende a todos os professores • Importantíssima troca de experiências, “pena que ocorrem poucos encontros” • Trocas de idéias, reflexão sobre a prática • Suporte às ações pedagógicas concretizadas na escola
<p>Outros (1 professor)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos e palestras pontuais podem não ter efeito sobre a prática • O PEC trouxe contribuição para aperfeiçoamento do trabalho docente • Mini-cursos contribuem para a melhoria da atuação do professor em sala de aula • Dificuldade em se trabalhar interdisciplinarmente • Planejamento e replanejamento devem ser momentos para revisão da prática
<p>Programa Teia do Saber (nenhum professor)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descompasso entre as necessidades do professor e a formação oferecida pela Universidade • Não atende a todos os professores • Encontros aos sábados dificultam o trabalho do professor, geram cansaço • Visões diferenciadas trabalhadas por mestres e doutores • Formação continuada visando à transformação da prática

Um diferencial para o programa Teia do Saber seria, supostamente, a emissão de certificados que conferem aos professores a possibilidade de obter vantagens financeiras por meio da evolução funcional via não-acadêmica. No entanto, pela análise desses apontamentos, é possível inferir que eles valorizam mais a formação continuada que ocorre na escola ou na Diretoria de Ensino/Oficina Pedagógica.

A respeito da organização do espaço coletivo na escola, os professores apontaram alguns entraves que acabam por não contribuir de forma satisfatória para a renovação da prática docente.

Quadro 3 – Forma de organização das HTPCs

Principais observações dos professores pesquisados	
Coletivo (8 professores)	<ul style="list-style-type: none"> • Discussões de assuntos que não acrescentam nada na formação do professor • Discussão de problemas relativos à relação professor-aluno • Atividades deveriam ser por área de conhecimento
Por área ou disciplina (1 professor)	<ul style="list-style-type: none"> • Dividir a carga horária em um coletivo e outro por área • Muitas vezes o dia é perdido • Nunca se pede sugestão aos professores a respeito da pauta da HTPC • Horário inadequado • Excesso de recados, orientações e leitura de textos
Outro (1 professor)	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço específico para recados da direção e coordenação • Rotina repetitiva • Desenvolvimento de temas de interesse geral: didática, metodologia, cidadania e prática pedagógica

Na Oficina Pedagógica, o fato do ATP ser *professor formador de professor* também foi um aspecto pesquisado. Dessa forma, os principais aspectos positivos e negativos apontados pelos professores foram organizados no Quadro 4.

Quadro 4 – Relação tutorial entre pares

Aspectos positivos apontados pelos professores pesquisados
<ul style="list-style-type: none"> • Troca de experiências oferecida por profissional competente na área • ATP, além de professor formador, é também professor pesquisador • Deve contribuir para a melhoria da prática pedagógica, principalmente para quem não teve uma formação inicial adequada • Conhece a realidade e coordena melhor os trabalhos da área, pois tem o embasamento teórico-prático • Identifica as melhores ações ou intervenções nas práticas a serem desenvolvidas • É um orientador e profissional que conhece a realidade, pois saiu recentemente de sala de aula • Profissional qualificado que auxilia o professor em suas ações escolares • Um facilitador da aprendizagem • Formação semelhante • Conhece muito bem as dificuldades da área porque já esteve em sala de aula • Intermediador das discussões, pois tem conhecimento para isso
Aspectos negativos apontados pelos professores pesquisados
<ul style="list-style-type: none"> • Desconforto de não ter um bom laboratório para o ensino de Ciências • ATP também deveria ministrar aulas • O ATP deveria desenvolver projetos junto à escola • Deveria ter integração com as áreas de Química e Física • Olhar muito crítico sobre os trabalhos dos docentes da mesma área • Às vezes está longe da realidade da sala de aula, isso impede uma melhor compreensão das dificuldades que enfrentamos • Talvez não conheça com profundidade outras áreas para fazer relações interdisciplinares

Pelos apontamentos, percebemos que os professores destacaram mais aspectos positivos que negativos. Desta forma, podemos inferir que este aspecto não constitui entrave ao desenvolvimento das ações formativas nas Oficinas Pedagógicas; ao contrário, favorece uma relação de proximidade entre ATPs e professores, facilitando o diálogo.

- **Formação Continuada**

Para tratar dos aspectos relacionados à formação continuada via Oficina Pedagógica, os professores atribuíram valores aos elementos considerados mais importantes, a saber: conteúdo teórico abordado nas orientações técnicas; vivências durante os encontros, ou seja, a

parte prática; oportunidade de recorrer ao ATP para esclarecer dúvidas individuais; troca de experiências entre o grupo de professores.

Quadro 5 – Aspectos importantes da formação continuada via Oficina Pedagógica

Peso		1	2	3	4	5
1	Amélia	conteúdo	ATP	vivência	troca	-
2	Beto	vivência	conteúdo	troca	ATP	-
3	Camarada	conteúdo	troca	vivência	ATP	-
4	Dito	troca	vivência	conteúdo	ATP	-
5	Emília	troca	vivência	conteúdo	ATP	-
6	Faustino	vivência	troca	ATP	conteúdo	-
7	Gaspar	troca	vivência	ATP	conteúdo	-
8	Hanna*	conteúdo vivência troca ATP				-
9	Ide	vivência	troca	ATP	conteúdo	-
10	Justine**	vivência	ATP	troca	conteúdo	outro

* A Prof^a. Hanna atribuiu o mesmo peso a todos os elementos citados.

** A Prof^a. Justine considera como “outro”, o “conhecimento teórico atrelado à prática”.

Pela análise dos dados contidos no Quadro 5, podemos inferir que os conteúdos contemplados nas orientações técnicas mais valorizados pelos professores são as vivências e as trocas de experiências entre seus pares.

Gatti (2000, p. 56) enfatiza que “[...] muito da deficiência que vem sendo mostrada quanto à formação dos professores se deve à ausência, na estrutura e desenvolvimento dos cursos, de uma concepção da unidade nas relações entre teoria e prática”. A autora destaca a necessidade de que os cursos de formação de professores adotem uma postura metodológica na qual teoria e prática constituam uma unidade. De acordo com essa concepção, qualquer

teoria tem sua origem na prática social humana e, nesta, estão sempre explícitos pressupostos teóricos, estabelecendo-se, portanto, uma relação dialética entre teoria e prática, e não mais uma relação dicotômica.

Quanto à divulgação das ações formativas oferecidas pela Oficina Pedagógica, bem como ao acesso a tais informações, os professores relataram que, de forma geral, ocorrem de forma satisfatória, como podemos observar no Quadro 6.

Quadro 6 – Divulgação na escola e acesso às informações

Acesso	Espaços de divulgação
Sim, todos (7 professores)	<ul style="list-style-type: none"> • Nas HTPCs (4) • HTPCs ou quadro de avisos (2) • Pasta com comunicados da DE na sala dos professores
Nem todos (3 professores)	<ul style="list-style-type: none"> • Nem sempre ocorre divulgação • Não há divulgação pela gestão da escola • Os próprios professores acessam o <i>site</i> da DE

É importante observarmos, neste momento, que a Diretoria de Ensino possui um *site* na *internet*, com todas as informações disponíveis e atualizadas a todos os integrantes do processo educativo. São publicadas, semanalmente, circulares contendo informações diversificadas, inclusive a respeito das ações desenvolvidas pela Oficina Pedagógica. No entanto, os professores ainda não têm o hábito de consultá-las, pois somente um professor comentou que acessa o *site* da DE.

Dessa forma, como não existem entraves ao acesso às informações divulgadas pela Diretoria de Ensino, outro aspecto pesquisado diz respeito aos critérios estabelecidos pelos gestores escolares para o encaminhamento dos professores aos encontros formativos na Oficina Pedagógica, cujos dados obtidos foram organizados no Quadro 7.

Quadro 7 – Critérios de encaminhamento dos professores

Principais observações feitas pelos professores
<ul style="list-style-type: none"> • Tempo no cargo e/ou na UE; ser titular de cargo; desejo do professor • Tempo de docência na UE • A direção escolhe, a princípio oferece para os efetivos e depois para os ACTs (admitido em caráter temporário) • Primeiro o efetivo, depois a disponibilidade para ir. • Sempre é o professor efetivo • Efetivo que tem perfil de multiplicador • Maior disponibilidade de tempo, que não acumule cargo na rede municipal ou particular • Convite para os interessados e sorteio, procurando atender com a maior justiça possível; muitas vezes o professor que não tem aula no dia, não se interessa em participar • A pedido do professor <i>ou</i> os professores que são menos críticos • Não há critérios claros

Podemos observar que essa é uma questão ainda um pouco obscura; não existe um procedimento padronizado para a seleção e encaminhamento dos participantes, o que gera muita polêmica entre os professores.

Considerando as dificuldades ocasionadas pela convocação de muitos professores de uma mesma escola, geralmente é solicitado aos gestores que encaminhem professores que tenham possibilidades de multiplicar os conhecimentos obtidos por meio das orientações técnicas nas HTPCs, a fim de otimizar as ações da Oficina Pedagógica. Também é indicado que seja feita a socialização dos materiais recebidos para que façam parte do acervo pedagógico da escola e todos os professores possam utilizá-los.

No entanto, pelos próprios depoimentos dos professores pesquisados organizados no Quadro 8, observamos que os espaços nas HTPCs para este tipo de empreendimento formativo ainda é insuficiente, ou seja, este procedimento ainda é pouco utilizado na escola.

Quadro 8 – Espaço para socialização de conteúdos e materiais nas HTPCs

Espaço para socialização do conhecimento construído	
SIM (6 professores)	<ul style="list-style-type: none"> Nas HTPCs, com acompanhamento da Coordenação O espaço não é “tão bem” organizado, por falta de espaço físico
NÃO (4 professores)	<ul style="list-style-type: none"> Somente quando é solicitado pelos professores e se o assunto for relevante, como o “Prevenção Também se Ensina”. Mas isso aconteceu <i>uma vez</i> no ano Se houver socialização, fica restrita somente à equipe gestora
Socialização dos materiais recebidos	
<ul style="list-style-type: none"> Todo o material recebido é guardado na sala do Coordenador. Temos acesso a ele sempre que precisamos Todo o material fica trancado em um armário na sala de informática ou é levado à biblioteca, onde os professores e alunos não têm acesso Os materiais recebidos ficam na sala do Coordenador e alguns materiais nem existem mais, acho que algum ex-professor emprestou sem previsão de devolução 	

Percebemos, aqui, que além do espaço insuficiente para a socialização dos materiais pedagógicos na escola, outro entrave encontrado é a gestão desses materiais, o que dificulta seu conhecimento por grande parte dos professores, bem como minimiza sua utilização.

• Formação Continuada dos Professores de Ciências

Os saberes docentes contemplados nas ações formativas, tanto os de natureza didático-metodológica quanto os de natureza específica da disciplina, foram apontados como elementos importantes para a formação continuada e, conseqüentemente, para a revitalização de suas práticas, conforme os dados organizados no Quadro 9.

Quadro 9 – Saberes docentes contemplados nas ações formativas

Justificativas dos professores pesquisados	
Pedagógicos (1 professor)	<ul style="list-style-type: none"> • Os saberes de natureza didático-metodológica e os de natureza específica da disciplina devem caminhar juntos • Deve haver uma interação entre todas as disciplinas
Específicos (nenhum professor)	<ul style="list-style-type: none"> • A formação continuada permite trabalhar em outras disciplinas, além de Ciências • Conteúdo específico que não é de domínio do professor é trabalhado de forma contextualizada nas oficinas
Ambos (9 professores)	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria e prática devem caminhar juntas • Não há prática sem teoria e vive-versa • Dificuldade em se fazer a transposição didática

De acordo com esses apontamentos, recorreremos a Silva e Ferreira (2006, p. 58-59), que afirmam que os conhecimentos fundamentais à atividade profissional de um professor de Ciências são: conhecimento do conteúdo a ser ensinado, compreendendo suas inter-relações internas e com outros campos de saberes (ecologia, multiculturalismo,...), suas formas de raciocínio, de argumentação e de validação; conhecimento de maneiras mais adequadas de apresentar os conteúdos aos alunos; conhecimento de estratégias didáticas inovadoras e criativas; conhecimento de formas de gerir a salas de aula; conhecimento da estrutura material e social da escola; conhecimento da natureza das atividades de aprendizagem, dos processos de pensamento e das inter-relações entre os diversos intervenientes no ato educativo.

Outro elemento importante, que pode vir a contribuir sobremaneira para o planejamento das ações formativas nas Oficinas Pedagógicas, são as ausências ou lacunas observadas nos encontros de formação continuada oferecidos, conforme dados organizados no Quadro 10.

Quadro 10 – Ausências ou lacunas nas ações formativas via Oficina Pedagógica

Principais lacunas apontadas pelos professores pesquisados
<ul style="list-style-type: none"> • Periodicidade das reuniões • Poucas OTs: faltam mais encontros para trocas de experiências e acompanhamento dos resultados na escola • Maior número de atividades ou diversificação • Retorno sobre o conhecimento aplicado (acompanhamento) • Visitas às escolas para “provocar” os professores, ver os materiais disponíveis e dar sugestões de outros • Impedimento de participação de alguns professores nas OTs em virtude de acúmulo de cargo • Não há “cobrança” pelo desenvolvimento da prática pedagógica na escola • Tem professor que parece não saber da existência da OP

Podemos inferir, com a análise dos apontamentos feitos pelos professores, que há certa carência de encontros, o que pode indicar o reconhecimento da importância do espaço da Oficina para sua formação. Outro aspecto apontado é a falta de acompanhamento dos projetos e das ações desenvolvidas.

• **Relação Teoria-Prática na formação de professores**

Pereira (1999) aponta que os currículos de formação de professores baseados no modelo da racionalidade técnica mostram-se inadequados à realidade da prática profissional docente. As principais críticas lançadas a esse modelo dizem respeito à separação entre teoria e prática na preparação profissional, à prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e à concepção sobre a prática como simples passo de aplicação de conhecimentos teóricos. Um outro limite desse modelo consiste em pressupor que o domínio dos conteúdos específicos que se vão ensinar é suficiente para ser um bom professor.

Assim, outro aspecto analisado pelos professores diz respeito à aplicabilidade dos conteúdos contemplados nas ações formativas, conforme dados contidos no Quadro 11.

Quadro 11 – Aplicabilidade dos conteúdos contemplados nas ações formativas

Justificativas dos professores pesquisados	
Muito aplicáveis (5 professores)	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos relevantes como o Prevenção Também se Ensina são aplicáveis totalmente, em virtude dos conceitos e metodologia trabalhada • Abre uma porta para nossa imaginação e criatividade
Razoavelmente aplicáveis (4 professores)	<ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos saberes trabalhados é aplicada na escola; entretanto, depende da boa vontade do professor e da colaboração da direção e de outros professores • Nem sempre conseguimos aplicar os conteúdos trabalhados nas oficinas em sua totalidade
Não respondeu (1 professor)	<ul style="list-style-type: none"> • As orientações são aplicáveis, mas, sempre que coloquei em prática pela primeira vez, fiquei insegura por não saber se estava fazendo certo. Como o retorno dos alunos foi favorável, acho que agi corretamente
Pouco aplicáveis (nenhum professor)	<ul style="list-style-type: none"> • Nem todo o conteúdo das oficinas é aplicável de forma eficaz, pois alguns exigem adequações para atender às necessidades específicas dos alunos

Houve certo consenso entre os professores com relação à aplicabilidade dos conteúdos abordados nas orientações técnicas, não parecendo ser este um entrave ao desenvolvimento de ações compatíveis em sala de aula ou na escola. Assim, as principais dificuldades apontadas pelos professores referem-se a fatores que não dependem diretamente do planejamento ou desenvolvimento das ações pela Oficina Pedagógica.

Com relação à implementação de práticas diferenciadas em sala de aula e/ou na escola em virtude da participação nas orientações técnicas oferecidas pela Oficina Pedagógica, os professores apontaram os principais elementos facilitadores, ou seja, que os auxiliam no exercício de sua profissão, e os principais elementos dificultadores, ou seja, que

não os auxiliam em sua ação docente ou constituem-se em obstáculos à articulação teoria-prática, conforme Quadro 12.

Quadro 12 – Elementos facilitadores e dificultadores na articulação teoria-prática

Elementos facilitadores apontados pelos professores pesquisados
<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas fáceis em relação ao material, espaço físico e boa aceitação do aluno • Os materiais que eventualmente são disponibilizados pelas oficinas, com destaque para os filmes • Idéias novas ou mais bem elaboradas, com aplicabilidade real em sala de aula • Trocas de experiências que só são possíveis nessas OTs • Material elaborado pelas ATPs • Diversificar a aula sem contar com os computadores, por exemplo • Os materiais ou metodologia de fácil acesso • As aulas práticas são importantes para ajudar no desenvolvimento das atividades propostas • Troca de experiências que favorecem a inovação metodológica dos professores • Atividades diversificadas • Interação entre pessoas de regiões e experiências diferentes • Trabalhos em grupo • Interação aluno-professor e aluno-aluno • Trabalho integrado quando todos os professores participam das atividades com o apoio da direção
Elementos dificultadores apontados pelos professores pesquisados
<ul style="list-style-type: none"> • Resistência à mudança • Longo período sem reuniões, solidão que o professor sente em sala de aula • Falta de recursos materiais na escola • Poucas orientações durante o ano letivo • Falta de espaço adequado • Resistência da direção da escola em apoiar o professor • Falta de liberdade para trabalhar idéias e conceitos novos • Falta de interação do corpo docente • Impedimento por parte da direção na realização das atividades • Às vezes sair com os alunos da sala gera tumulto, o que sugere que o professor perdeu o controle sobre a classe • Descontinuidade do trabalho em virtude de convocação de outros professores que não iniciaram a formação • Falta de suporte técnico-pedagógico na escola para a execução dos projetos • Convocação ou convite de apenas um professor por unidade escolar, o qual não repassa as informações

Percebemos que as considerações feitas pelos professores refletem bem a realidade enfrentada pelos profissionais na rede pública estadual e constituem indicadores importantes para tomadas de decisões, tanto nos níveis de Oficina Pedagógica/Diretoria de Ensino quanto de Secretaria da Educação.

Outro aspecto que consideramos relevante nos processos de formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, refere-se à socialização de boas práticas ou experiências bem-sucedidas. Dessa forma, solicitamos aos professores que apontassem um projeto do qual participaram, que teve reflexos positivos na aprendizagem de seus alunos, bem como as características que determinaram seu sucesso, conforme apontamentos do Quadro 13.

Quadro 13 – Projetos da SEE/OP que repercutiram positivamente entre os alunos

Projetos apontados pelos professores			Características determinantes
1	Amélia	Ensinar e Aprender	Metodologia (problematização, reescrita, construção do conhecimento)
2	Beto	Ensinar e Aprender, Prevenção Também se Ensina, Educação Viária	Ensinar e Aprender: a metodologia facilita a compreensão do aluno, o portfólio facilita o acompanhamento de seu desenvolvimento
3	Camarada	Prevenção Também se Ensina	Atividades diversificadas, como textos, dinâmicas, elaboração de painéis, produção de peça teatral, tornando o projeto envolvente, significativo, tanto para professores como para alunos. A receptividade foi constatada na avaliação escrita sobre o tema, onde foi demonstrada com êxito a aprendizagem
4	Dito	Prevenção Também se Ensina	Pessoas da área de saúde sempre trabalham em parceria com os professores; descontração na abordagem dos temas; realização de teatro pelos próprios adolescentes, gerando debate e aprendizagem
5	Emília	“Informática”	Assiduidade, interação com outros professores e aplicação prática
6	Faustino	Prevenção Também se Ensina	A organização das atividades, insistência do professor (cobrança) e colaboração dos colegas
7	Gaspar	Teia do Saber	Pode-se trabalhar de maneira mais prática; exemplo: probabilidade em genética
8	Hanna	(não participou)	-
9	Ide	Prevenção Também se Ensina	Receptividade dos alunos, apoio da direção, integração dos colegas, saber <i>como</i> realizar o projeto com as orientações advindas das OTs
10	Justine	Prevenção Também se Ensina, “Astronomia”	Assuntos relevantes a alunos e professores

As características apontadas referem-se, basicamente, à metodologia, conteúdo significativo, atividades diversificadas, apoio dos gestores escolares na realização das atividades, acompanhamento e parceria com profissionais de outras áreas, como por exemplo, os da Saúde.

Ao encaminharmos esses importantes apontamentos feitos pelos professores neste processo investigativo, retomamos o pensamento de Paulo Freire (1981), que diz respeito ao desvelamento da realidade atrelado ao compromisso ético com a prática da transformação.

Diante de todas essas condições adversas, surge um questionamento: porque ainda vale a pena ser professor?

Acreditamos que um dos aspectos que contribuem positivamente para a construção do sentido na nossa profissão é o prazer oriundo dessa arte que vem a ser o ofício de ensinar, que “[...] não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo...” (FREIRE, 1998, p. 29). Da mesma forma, está o prazer de conviver com os jovens, de encarar os alunos não apenas como sujeitos de aprendizagem, mas como sujeitos humanos, sociais e culturais, no prazer de contribuir com o outro, de comunicar e socializar conhecimentos.

Canção do Novo Mundo

*Quem sonhou
Só vale se já sonhou demais
Vertente de muitas gerações
Gravado em nossos corações
Um nome se escreve fundo*

*As canções
Em nossa memória vão ficar
Profundas raízes vão crescer
A luz das pessoas me faz crer
E eu sinto que vamos juntos*

*Oh! Nem o tempo, amigo,
Nem a força bruta
Pode um sonho apagar...*

(Beto Guedes e Ronaldo Bastos)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação a respeito da formação continuada dos professores de Ciências surgiu a partir de algumas inquietações a respeito das práticas pedagógicas ocorridas na Oficina Pedagógica.

A primeira inquietação que emergiu nesse contexto refere-se à motivação dos professores em participar das ações de formação continuada nos diferentes espaços oferecidos pela rede pública estadual: as ações formativas da Oficina Pedagógica, as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) na escola e as ações descentralizadas, como a Teia do Saber.

Antes da coleta dos dados gerados pelo grupo focal e pelas entrevistas semi-estruturadas, inferíamos que a motivação dos professores em participar das ações de formação continuada residia na certificação oferecida pela Teia do Saber, pois como já dissemos anteriormente, possibilita a evolução funcional para o professor.

Entretanto, os dados coletados não revelaram essa realidade. Como podemos observar na Tabela 1, os espaços de formação considerados mais importantes pelo professores são as HTPCs e a Oficina Pedagógica.

Em relação ao espaço da Oficina, os professores consideram que atende a seus propósitos, pois, como salienta a Prof^a. Ide, “[...] *é um espaço de formação que ajuda muito quando a gente vem para cá, só que a gente vem muito pouco...*”.

Tendo em vista que os próprios professores acreditam que a formação inicial não é suficiente para atender às atuais demandas, eles reconhecem a importância de uma formação complementar, que dê suporte à sua prática pedagógica na escola. Esta questão ficou evidente na fala da Prof^a. Amélia, quando questiona: “[...] *quem de nós aqui no curso de Ciências aprendeu astronomia?*”.

Nesse sentido, salientamos que os professores precisam compreender a própria natureza da docência e ter consciência de seu próprio processo de aprendizagem, que tem início antes mesmo de sua formação e permeia toda a sua prática profissional, sendo influenciado por diversos fatores como os cognitivos, afetivos, éticos, de desempenho, crenças e valores que possuem e o contexto em que atuam.

Realli *et al.* (2008, p. 80) enfatizam que:

Por ser desenvolvimental, a aprendizagem da docência requer tempo e recursos para que novas concepções, novos valores, novas técnicas sejam confrontadas com as que os professores já têm e comprovem sua eficácia na situação de atuação. Não basta, para mudar a prática, aprender novas vertentes teóricas ou novas técnicas. Quando um professor deseja ou precisa fazer mudanças e desenvolver novas práticas para contemplar exigências sociais ou políticas públicas, ele precisa fazer revisões conceituais, entre elas, aquelas sobre o processo educacional e instrucional e sobre os suportes teóricos da própria atuação.

Além da questão da inadequação curricular para os cursos de licenciatura em Ciências apontada na discussão entre os professores pesquisados, outro aspecto que reforça a importância da formação continuada são as transformações aceleradas da sociedade contemporânea, em especial no ensino de Ciências.

Um aspecto muito valorizado pelos professores nas orientações da Oficina refere-se à troca de experiências bem-sucedidas entre os colegas, conforme aponta a Prof^a Justine: *“Essas trocas nas reuniões que a gente faz, elas são muito ricas”*.

De acordo com Mizukami (2002, p. 43), a construção dos saberes não ocorre de forma isolada. Os saberes docentes acabam sendo construídos na:

Parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. Os desafios devem ser vencidos coletivamente, com cada

participante do processo educativo apoiando os colegas e apoiando-se neles. Nesse processo, cada um oferece o que sabe e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional.

Portanto, o espaço coletivo oportunizado pelos encontros na Oficina Pedagógica tem importante significado para os professores na construção de seus saberes e de suas práticas.

Já com referência ao espaço coletivo na escola, uma parcela significativa dos professores considera que é pouco aproveitado, como complementa a Prof^a. Ide “[...] *quando a gente chega na escola, a gente não multiplica o que aprendeu aqui ou não temos a oportunidade de multiplicar, não se tem uma HTPC pra falar... pelo menos onde eu estou não existe isso*”.

Muitas vezes a HTPC é utilizada para muitos propósitos: passar recados, confeccionar projetos, reclamar dos alunos, lamentar os problemas da profissão, avaliar a direção, gerenciar verbas, etc. As escolas parecem patinar sobre os problemas triviais e não avançar nas discussões, pois os problemas são diversos e de diferentes ordens. Por conta disso, as reuniões muitas vezes se tornam improdutivas e não cumprem sua função pedagógica e, conseqüentemente, não se estabelecem também como um espaço de formação continuada dos professores. Essas evidências nos ajudam a ver a escola como um espaço coletivo construído nas suas relações, onde o contexto ajuda a determinar as ações de seus sujeitos.

Na opinião de Fusari (1993), trabalhar coletivamente é algo a ser conquistado a médio e a longo prazos, que exige disponibilidade de cada uma das pessoas envolvidas no processo. Exige mais: querer crescer, mudar, transformar, querer participar do processo de criação de uma nova escola, de uma nova sociedade. Diz ele que a construção do trabalho coletivo nas escolas públicas de ensino fundamental e médio exige que os educadores tenham clareza dos fatores que inviabilizam, atualmente, esta forma de trabalho.

Nesse contexto e a partir do depoimento da Prof^a. Justine: “[...] *Eu acho que seria interessante, a ATP também, estar fazendo essa conexão das escolas...*”, acreditamos que a ação articulada entre a Oficina e o coletivo da escola minimizaria estas dificuldades e traria inúmeras contribuições para a ação docente e sua formação, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos.

A segunda inquietação refere-se à superação da racionalidade técnica na direção da racionalidade prática, com vistas à revitalização da prática docente.

Observamos pela fala da Prof^a. Amélia, quando relata “[...] *a gente acaba se acomodando e repetindo projetos que já deram certo... acaba repetindo essas práticas e a Oficina vem para nos ajudar a melhorar isso...*”, que é possível a revitalização das práticas dos professores que participam das ações formativas. No entanto, percebemos que alguns aspectos precisam ser revistos.

Consideramos, aqui, que a superação da racionalidade técnica é um elemento dificultador na direção de ações formativas efetivamente transformadoras.

A exigência para uma prática pedagógica que ultrapasse a visão puramente instrumental, resumida à transmissão de conhecimentos e ao “tarefismo” de “dar aulas”, precisa influenciar os programas oficiais de formação, a considerá-la em toda sua complexidade. Do contrário, a sensação que aos poucos vai se consolidando é de que novas e mais complexas atribuições são delegadas aos professores sem que sejam acompanhadas das condições objetivas de realizá-las. Se, por um lado, esse grau de responsabilidade fortalece e revigora a função social do magistério e da própria escola, por outro, se não for muito bem articulado, poderá gerar fortes e perigosos sentimentos de frustração e de impotência.

Mizukami (2002, p. 12), destaca que ser professor é uma tarefa complexa e aprender a ser, também o é:

Aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos. Assim, o modelo da racionalidade técnica não dá mais conta da formação de professores; trata-se, antes, de considerar a chamada racionalidade prática como mais capaz de fazer frente à situação assim caracterizada.

Os professores foram formados, em sua grande maioria, nesse modelo de formação. A referência para suas práticas pedagógicas está ancorada nas práticas de seus antigos mestres.

Segundo Arroyo (2000), os educadores, que ele chama de mestres, estão atrás de sua identidade e continuam iguais aos mestres de décadas atrás, isso porque este ofício carrega uma grande memória:

Guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-los, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso (p. 17). [...] Quando acompanho os vinte últimos anos de história do magistério, vejo mais do que lutas por salários e carreira, estabilidade e condições de trabalho. Vejo a defesa e afirmação de um ofício que foi vulgarizado e precisa ser recuperado sem arrependermos do que fomos outrora, porque ainda o somos (p. 23).

Eles já trazem na bagagem sua experiência de vida como alunos, que normalmente ainda está atrelada a uma prática tradicional, reprodutivista, conteudista, que leva em consideração a memorização e conteúdos factuais, com a imagem do professor como “transmissor do saber”.

Ao considerarmos o ensino como a função própria do profissional docente, pode-se resvalar para a redução dessa função à simples transmissão de conhecimentos.

A função específica, definidora do profissional professor, não reside na passagem do saber, mas sim na função de ensinar, e ensinar não é apenas, nem, sobretudo “passar” um saber [...] A especificidade da função de ensinar situa-se em fazer com que o outro aprenda. E essa é a essência da profissionalidade docente (ROLDÃO, 2007, p. 36).

Outro entrave observado foi a falta de acompanhamento, pois as ações formativas desenvolvidas pela Oficina Pedagógica, normalmente, não prevêm um acompanhamento metódico. Os próprios professores sentem essa necessidade, como observamos na fala do Prof. Gaspar quando enfatiza: “[...] *na minha opinião, a Oficina Pedagógica tem que dar um acompanhamento pros professores, de Ciências e de outras áreas também*”.

Os professores demonstraram, também, muita clareza ao ressaltar a necessidade do envolvimento da equipe gestora da escola e de toda a comunidade escolar, tanto no processo de formação, quanto na prática do professor, para que eles se sintam acolhidos e seguros para descobrir seus próprios caminhos pedagógicos e favorecer o processo de aprendizagem da própria escola como instituição e como geradora de conhecimento. Constatamos este aspecto quando analisamos a fala da Prof^a. Justine a respeito da implementação de práticas inovadoras na escola: “*Em outras escolas, às vezes, é impossível fazer um trabalho assim... porque a direção tem que ajudar, os outros professores... então, precisa mesmo ter muita união pra fazer as coisas funcionarem, percebe?*”.

Fusari (1993) considera trabalho coletivo aquele realizado por um grupo de pessoas – diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do Conselho de Escola e demais representantes da comunidade, que têm um compromisso com a causa da democratização da educação escolar do país. Segundo o autor, construir um trabalho coletivo coerente, articulado e posicionado na escola é tarefa desafiante, que exige empenho, persistência, paciência e crença naquilo que se quer.

As conhecidas dificuldades enfrentadas pelos professores na realização de suas práticas docentes estão num contexto socioeconômico-cultural que não favorece as mudanças, por pequenas que elas sejam: baixos salários, inexistência de tempos e espaços escolares que promovam momentos de interação, já que em muitas escolas, como percebemos na fala de alguns professores, não existe sequer um espaço físico adequado, mesmo uma biblioteca onde os professores possam se encontrar, e, quando existe, não se encontram porque, muitas vezes, se deslocam de uma escola para outra no exercício de duplas ou triplas jornadas de trabalho. Isso sem falar nos laboratórios para as atividades de Ciências Físicas e Biológicas.

Um grande desafio que se coloca para a educação no momento atual é identificar mecanismos que possibilitem a interação do professor com idéias que promovam mudanças nas suas práticas docentes tirando-o do mundo limitado e isolado em que se encontra. O isolamento do professor no espaço limitado da escola, onde prevalecem as idéias do senso comum, com discussões teoricamente pobres, com idéias culturalmente arraigadas nas antigas práticas pedagógicas, favorece atitudes pautadas na permanência irrefletida da cotidianidade. E a Oficina Pedagógica, como um espaço do e para o professor, vem ao encontro dessa falta de interação entre esses profissionais.

A resistência ao novo surge também neste contexto, como apontaram as professoras Camarada e Ide: “[...] *you não consegue mexer com a estrutura do professor pra tentar melhorar a qualidade, porque você está acostumado naquele ritmo, daquele jeito lá*” (Prof^a. Camarada. “*É a resistência ao novo, a resistência das escolas, a resistência de alguns professores... Então, a resistência está aí, porque o novo exige trabalho e tem muita gente que... infelizmente...*” (Prof^a. Ide).

Mizukami *et al.* (2002, p.73), enfatizam que: “[...] os professores necessitam tempo e oportunidades significativas de aprendizagem, de forma que possam repensar seus papéis em sala de aula e suas práticas pedagógicas e vencer resistências”.

Felizmente, ainda há esperança para a superação dessas resistências, como revelou a Prof^a. Ide citando a experiência bem-sucedida da Prof^a Midori, socializada com um grupo de professores em um encontro do Programa “Prevenção Também se Ensina”, que levou cinco anos para ser amadurecida e desenvolvida com seus alunos, surtindo efeitos muito positivos.

A terceira inquietação refere-se ao papel do ATP como agente de difusão de políticas públicas da SEE-SP ou como um agente de mudança.

Entendemos, com base nos depoimentos dos professores que participaram deste estudo investigativo, que o ATP pode ser um agente que contribua significativamente para a melhoria da prática docente entre os educadores da rede. No entanto, como apontaram alguns professores, isso quando ele puder criar, para a possibilidade de abertura para o novo, e não quando é apenas cumpridor de ordens, pois desta forma não conseguirá superar a racionalidade técnica, ao contrário, irá reforçá-la. Assim, dependerá do contexto histórico, das ações propostas pela SEE, da participação das diversas instâncias envolvidas nas decisões. Enquanto as decisões forem emanadas apenas dos órgãos centrais, sem a participação dos órgãos descentralizados, as possibilidades de criar algo novo ficam comprometidas. O papel do ATP, no nosso entender, é justamente romper com essa rotina que vem se materializando.

A Oficina Pedagógica, como um todo, só poderá atender a esta expectativa se for um espaço efetivamente democrático, de discussão teórico-prática, a fim de contribuir para a formação e prática docente. Mas isso se dará quando existir, efetivamente, o envolvimento da equipe gestora nesse processo, estabelecendo um trabalho parceiro e colaborativo.

Pelos depoimentos dos professores é possível perceber também que eles têm ciência da complexidade da função docente e de suas múltiplas competências; a eles são atribuídas muitas funções para as quais muitos ainda não estão adequadamente preparados, como

percebemos na fala da Prof^a. Amélia quando enfatiza: “[...] *a gente quer criar, aí como disse a Justine, quer trazer a prática, quer levar, mas não encontra esse apoio total, mas quando a oficina nos oferece a prática, ela tem sim um grande valor para o nosso dia-a-dia*”.

Tendo em vista a complexidade da função docente, Chakur (2000) identifica os vários papéis e atitudes que o professor deve cumprir e que fazem parte da profissionalidade docente. São eles: competência em habilidades técnico-pedagógicas (selecionar e organizar objetivos, conteúdos, procedimentos, materiais e recursos didáticos e ainda preparar e aplicar instrumentos de avaliação); competência em habilidades psicopedagógicas (saber lidar com diferentes personalidades e comportamentos); responsabilidade social (preparando os alunos para a cidadania); comprometimento político (aspecto ideológico compatível ou não com o sistema estabelecido); engajamento na rotina institucional (conhecer e seguir normas das instituições de ensino); investimento na própria formação (buscar informações e conhecimentos pertencentes à profissão).

Fusari (2000, p. 26) apóia essa idéia, assegurando que:

É na sala de aula e por intermédio da competência docente que o educador vai fazer a mediação (“entrar no meio”) competente (crítica, criativa...) entre os educandos e os conteúdos curriculares, construindo, assim, de forma sistemática e intencional, a aprendizagem de conhecimentos, atitudes e habilidades nos educandos.

Dessa forma, acreditamos que os professores precisam ter maior autonomia na instituição escolar e fora dela para que, ao mesmo tempo em que se tornam mais responsáveis pela educação e mais comprometidos com ela, possam, então, reconhecer-se como profissionais e como categoria e reivindicar seus direitos, deveres, saberes, competências e habilidades.

Outra questão que se coloca, neste estudo, é a formação de professores de Ciências.

Bizzo (1998, p. 15) considera que “[...] o ensino de Ciências precisa ser discutido e analisado a partir do contexto social, cultural e econômico que está inserido e que se almeja como objetivo final do projeto educativo sem valer-se de “fórmulas mágicas [...], normas rígidas e infalíveis”. Repensar o ensino exige um repensar sobre os conteúdos escolares, a função do professor, o papel do aluno e a própria concepção de Ciências e do ensino de Ciências. Mudanças nos paradigmas sociais só serão possíveis, como complementa Becker, citado por Bizzo (1998), se existirem mudanças nos paradigmas epistemológicos dos sujeitos envolvidos, mas isso não é tarefa fácil nos dias atuais.

Essa mudança se revela na fala dos professores, como percebemos pelo depoimento da Prof^a. Camarada, quando afirma que *“[...] é preciso uma mudança, né?... a gente tem que buscar... e possibilidades têm... eu acho que a chave principal, pra começar toda essa revitalização é o próprio professor se conscientizar de que ele tem que estar sempre buscando além... além da Oficina, a gente tem que ter esse olhar, que ir buscar também, pra melhorar”*.

Sem a pretensão de esgotar este assunto, consideramos que os depoimentos dos professores contribuíram para a compreensão desta realidade, oferecendo pistas para a reflexão por parte de todos os envolvidos nesse contexto, com vistas a transformá-la.

Imbernón (2002, p. 44) enfatiza que:

O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida [...]. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento. [...] Concluindo, a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo.

Assim, percebemos que as possibilidades de uma formação alicerçada em bases teoricamente sólidas e fundadas nos princípios da qualidade e relevância social são cada vez mais remotas se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais ora implementadas.

Acreditamos que a formação continuada de professores não é um eterno recomeço, mas um processo incansável de reconstrução do conhecimento, do alargamento da consciência para atuar como sujeito individual e coletivo e, assim, defender uma política de formação como *direito*, como um dos princípios de valorização profissional e como uma das condições necessárias para a melhoria da qualidade da educação.

Cabe ressaltar, neste estudo investigativo, o significado da Oficina Pedagógica como espaço de formação continuada para a pesquisadora, como docente e como ATP – formadora de formadores. O mestrado em educação possibilitou o estudo acadêmico das questões que norteiam a formação docente, contribuindo para direcionar nosso olhar e fazer-nos compreender melhor as práticas pedagógicas implementadas, sobretudo no ensino de Ciências, provocando inquietações, reflexões, revisões, redirecionamentos, ressignificações, bem como a percepção de limites e possibilidades, com vistas à superação da racionalidade técnica e, conseqüentemente, à revitalização das *nossas* práticas pedagógicas. E isso se mostra possível, em alguma medida, como verificamos neste trabalho.

Esperamos que as reflexões oriundas deste estudo possam oferecer alguma contribuição para as Oficinas Pedagógicas da Rede Pública Estadual de São Paulo e para outras propostas semelhantes a elas quanto à sua natureza e objetivos: a formação continuada e a revitalização da prática docente de professores em geral e, em especial, de professores de Ciências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHLERT, A. Políticas públicas e educação na construção de uma cidadania participativa, no contexto do debate sobre ciência e tecnologia. **Educere – Revista da Educação**, v. 3, n. 2, p. 129-148, jul./dez. 2003.

ALONSO, M. A questão do conhecimento na sociedade contemporânea: desafios educacionais. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 31-41, nov. 1999.

AMARAL, I. A. do. **Formação continuada de professores**: pesquisas e ações. In: Fórum Permanente de Desafios do Magistério: A Escola e a Formação Continuada do Professor. Campinas, UNICAMP, 2007. Disponível em: <<http://www.cori.unicamp.br/foruns/magis/evento18/IVAN%2019-09/ivan.ppt>>. Acesso em: 18 out. 2007.

ANDRÉ, M. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

AZEVEDO, O. B.; MACEDO, R.S. Hermes re-visitado: interpretando contextos na etnopesquisa crítica educacional. **Revista da FAEEBA**, Salvador, ano 9, n. 13, p. 163-173, jan./jun. 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdos**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1970.

BIZZO, Nélio. **Ciências**: fácil ou difícil? São Paulo: Ática, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1991.

BORGES, Z. P. **Política e educação**: análise de uma perspectiva partidária. Campinas, SP: Graf. FE; Hortograph, 2002.

BRASIL. **Lei n. 5.692/71** - Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Senado Federal. **Lei n. 9.394/96** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: ciências naturais. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. CNE/CP. Resolução CNE/CP n. 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

BRITO, R. L. G. L. de. Clima e cultura da escola: uma questão de administração escolar. In: PINTO, F. C. F.; FELDMANN, M. G.; SILVA, R. C. (Org.). **Administração escolar e política da educação**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997.

BRITO, R. L. G. L. de. **Escola, cultura e clima: ambigüidades para a administração escolar.** 1998. Tese (Doutorado em Educação: Currículo)– Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

CANDAU, V. M. Didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas do ensino de didática.** Campinas: Papyrus, 1997.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de ciências.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CASASSUS, J. **Tarefas da educação.** Tradução de Oscar Calavia Sáez. Campinas: Autores Associados, 1995.

CEBRIÁN, M. (Coord.). **Enseñanza virtual para la innovación universitária.** Madrid-España: Narcea, 2003.

CHAKUR, C. R. S. L. (Des)Profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, C. D. P; OLIVEIRA, M. B. de; SALLES, L. M. F. **Educação, psicologia e contemporaneidade.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, p.71-81, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORTELLA, M. S. **Não nascemos prontos!** Provocações filosóficas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CRUZ, M. W. **Saberes epistêmicos – solidários na formação humanizadora de educadores e de educadoras emancipatórios para a escola e para além da escola: por uma sociedade de utopia.** 2002. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2002.

CURY, C. R. J. Formação Continuada e Certificação de Professores. **Olhar de Professor,** Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 187-193, 2004.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

ESTEBAN, M. T. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. In: **A formação docente: apagando fronteiras e redefinindo territórios.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEVÃO, C. A. V. Organizações educativas, justiça e formação. In: **Formação continuada e gestão da educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FARIA, E. V. Formação de professores no NRTE de Andradina: uma ação reflexiva para aplicação de informática na Educação Básica. **InterAtividade,** Andradina, SP, v. 2, n.1, p. 36-50, jan./jun. 2002.

FELDMANN, M. G. Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão.** Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Série Cidade Educativa).

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FURLANI, J. **A formação do professor de biologia no curso de ciências biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina: uma contribuição à reflexão**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1993.

FUSARI, J. C. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. **Idéias**, São Paulo: Fundação Para o Desenvolvimento da Educação – FDE, v. 16, 1993.

_____. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de formação**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GAUTHIER, J. O que é pesquisar – Entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educação e Sociedade**, Ano XX, n. 69, dez. 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GIOVINAZZO, R. A. Focus group em pesquisa qualitativa – fundamentos e reflexões. **Administração On-Line: Prática - Pesquisa - Ensino**, v. 2, n. 4, out./dez. 2001.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

GOMES, A. A. Políticas públicas e formação do educador no Brasil. **Revista InterAtividade**, Coordenadoria de Pesquisa e Extensão, Faculdades Integradas Rui Barbosa, Andradina: FIRB, v. 1, n. 1, 2001.

GUI, R. T. Grupo focal em pesquisa qualitativa: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 3, n. 1, jan./jun. 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

KASSICK, C. N.; MENEGOTTI, I. A oficina como modalidade educativa: resgatando o currículo por atividades nas séries iniciais do ensino fundamental. **Livros Livres: revista do Núcleo de Alfabetização Técnica – NAT**, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis: NAT, v. 4, n. 4, p. 13, 2003.

KRASILCHIK, M. Inovação no ensino de ciências. In: GARCIA, W. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.

_____. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: Edusp, 1987.

_____. Reformas e realidade – o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2007.

_____. Ensino de ciências – perspectivas. **Jornal APASE**. São Paulo, ano VIII, n. 22, nov. 2007. (Suplemento Pedagógico APASE).

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e formação docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: CAMARGO, E. S. P. et al. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 69, 1999.

LIMA, E. F. de. O Curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. (Org.). **Formação de professores, prática pedagógica e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, ed. 2004, v. 29, n. 2. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a6.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

LUCCHESI, M. A. S. Buscando novos caminhos para a supervisão. In: QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. (Org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores pesquisadores**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas: Papirus, v. 36, p. 13-20, 1995.

MASETTO, M. T. Inovação na Educação Superior. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 8, n. 14, p. 197-202, set.2003-fev.2004.

MELLO, G. N. de (Coord.). **Oficinas pedagógicas**: vicissitudes e formas de sobrevivência de uma estratégia inovadora de capacitação de professores. Brasília: Inep, 1994.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NEUBAUER, R. **A gestão educacional no estado de São Paulo**. Brasil. Santiago: OREALC/Unesco, IX Seminário Regional de Políticas y Gestion educativas, 1997.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo, **SIMPRO**, 2007.

NUNES, C. Economia, educação e sociedade: matrizes políticas e estigmas culturais da administração escolar do Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, ago. 2006. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art6_22e.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2007.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação, USP**, v. 1, n. 1, p. 72-89, jul./dez.1996.

_____. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática? São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

REALI, A.; TANCREDI, R.; MIZUKAMI, M.G.N. Programa de mentoria *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 31, p. 77-95, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a06v34n1.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2008.

ROLDÃO, M. C. Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 18-42, 2007.

ROSA, M. I. P. **Investigação e ensino**: articulações e possibilidades na formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SALGADO, M.U.C. Um olhar inicial sobre a formação de professores em serviço. In: **Salto para o futuro**: um olhar sobre a escola?. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Decreto n. 7.510/76**, de 29 de janeiro de 1976.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE n. 200**, de 5 de setembro de 1983.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE n. 20/86**, de 24 de janeiro de 1986.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Decreto n. 26.978**, de 5 de maio de 1987a.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE n. 1.961/87**, de 22 de dezembro de 1987b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE n. 121**, de 19 de junho de 1990.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de ciências e programas de saúde**: 1º grau. 5. ed., 1992.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Comunicado SE**, de 22 de março de 1995a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE n. 192/95**, de 27 de julho de 1995b.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar n. 836**, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Indicação n. 12/2000**, de 13 de dezembro de 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação **Instruções para implementação do Programa Teia do Saber**. São Paulo: SEE, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE n. 12**, de 11 de fevereiro de 2005a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE n. 62**, de 9 de agosto de 2005b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE n. 66**, de 3 de outubro de 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE n. 88**, de 20 de dezembro de 2007a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE n. 91**, de 20 de dezembro de 2007b.

SARAMAGO, J. **Todos os nomes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SCHNETZLER, R. P. **Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de ciências**. II ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS, Piracicaba: UNIMEP, 18-20 out. 1996. Mimeografado.

SEVERINO, A. J. Pressupostos filosóficos da formação e da prática do educador. **Cadernos de Educação**, Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, ano 15, n. 27, jul./dez. 2006.

SILVA, R. M. G.; FERREIRA, T. Formação de professores de química: elementos para construção de uma epistemologia da prática. **Contexto e Educação**, Editora Unijuí, ano XXI, n. 76, p. 43-60, jul./dez. 2006.

SIMIÃO, L. F.; REALI, A. M. M. O uso do computador, conhecimento para o ensino e a aprendizagem profissional da docência. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. (Org.). **Formação de professores, prática pedagógica e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, ANPED – Autores Associados, n. 13, p. 5-21, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. **De alguns princípios da pedagogia e os impasses na definição desse campo de saber profissional**. In: ENDIPE, 13., 2006. Recife-PE. Disponível em: <http://www.jacquestherrien.com.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=14>. Acesso em: 12 ago. 2007.

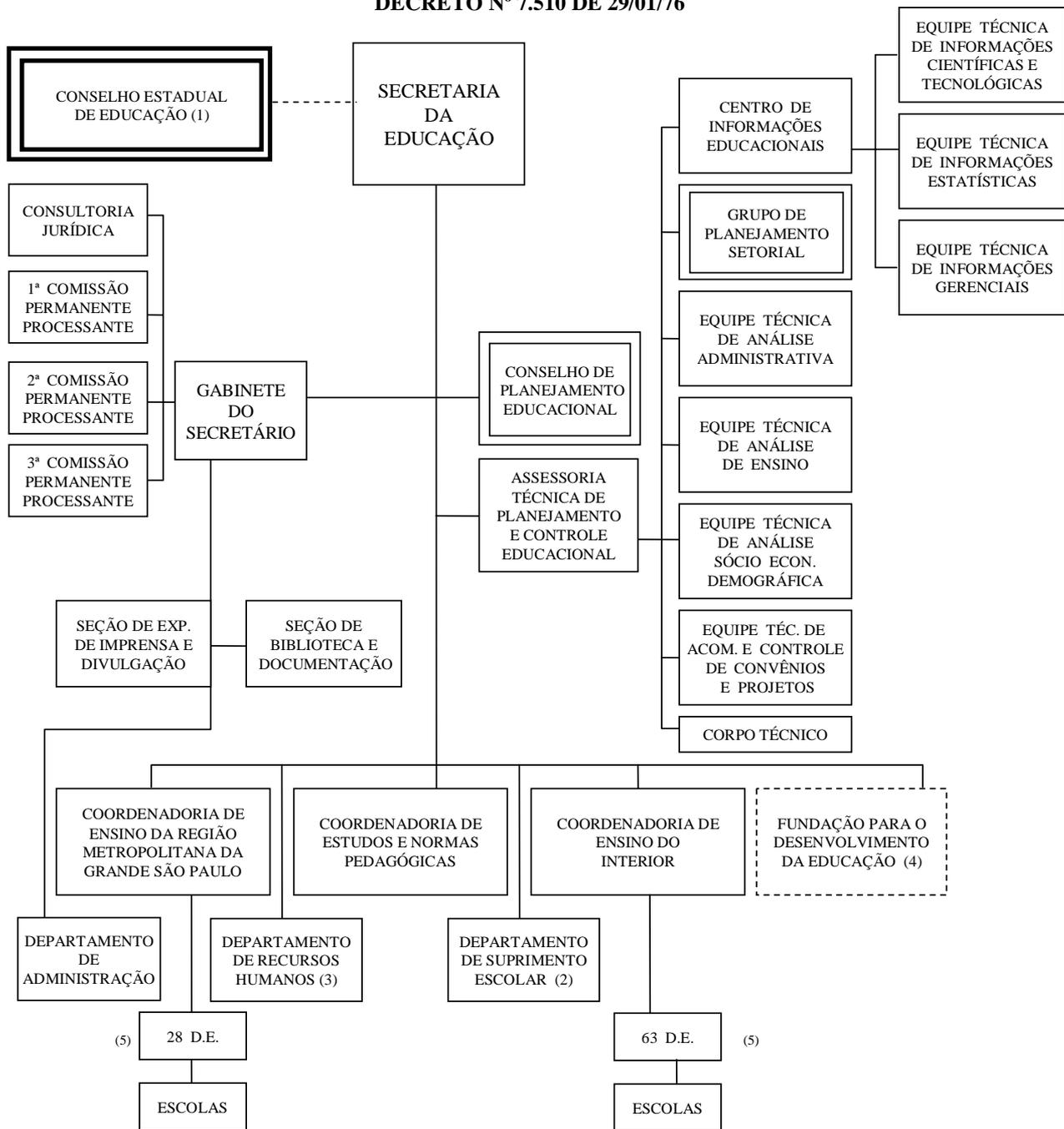
VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o Professor?** Resgate do Professor como Sujeito de Transformação. São Paulo: Libertad, 2001.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

ZABALZA, M. **Diários de aula**. Portugal: Porto, 1994.

ANEXOS

ANEXO 1
ORGANIZAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DECRETO Nº 7.510 DE 29/01/76



LEGISLAÇÃO COMPLEMENTAR

(1) **CEE** - Conselho Estadual de Ed. Lei 10.403 de 06/07/71

CRIAÇÃO:

(2) **DSE** - Departamento de Suprimento Escolar - Dec. 26.969 de 27/04/87

MODIFICAÇÃO:

(3) **DRHU** - Departamento de Recursos Humanos - Dec. 17.329/81

(4) **FDE** - Fund. P/ o Desenvolvimento da Educação - Dec. 27.102 de 23/06/87

(5) **DE** - Diretorias de Ensino - antigas Delegacias de Ensino - Dec. nº 43.948, de 09/04/99.

EXTINÇÃO:

DAE - Dep. de Assis. Escolar Dec. 28.962 de 22/04/87

CONESP - Cia de Const. Escolares do Estado de São Paulo Dec. 27.102 de 18/03/87

CEMC - Comissão Est. de Moral e Civismo Dec. 26.782 de 19/02/87

DISAETE - Divisão de Superv. e Apoio às Escolas Téc. Estaduais - transferidas para o CEETPS / UNESP Dec. 39.902 / 95

GVCA - Grupo de Verif. E Controle de Atividades - Dec. 48.494/04



ORGÃO DE DELIBERAÇÃO COLETIVA (CEE)



ENTIDADE VINCULADA (CEE)



ADMINISTRAÇÃO DESCENTRALIZADA (FDE)

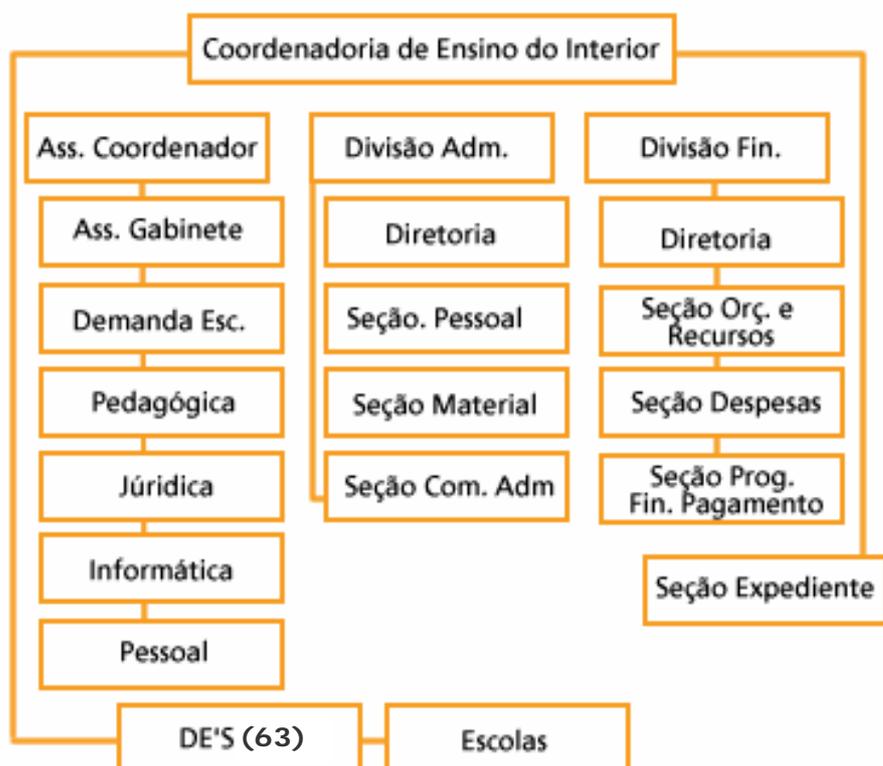


ADMINISTRAÇÃO DESCENTRALIZADA (FEBEM)

ANEXO 2

COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR – CEI

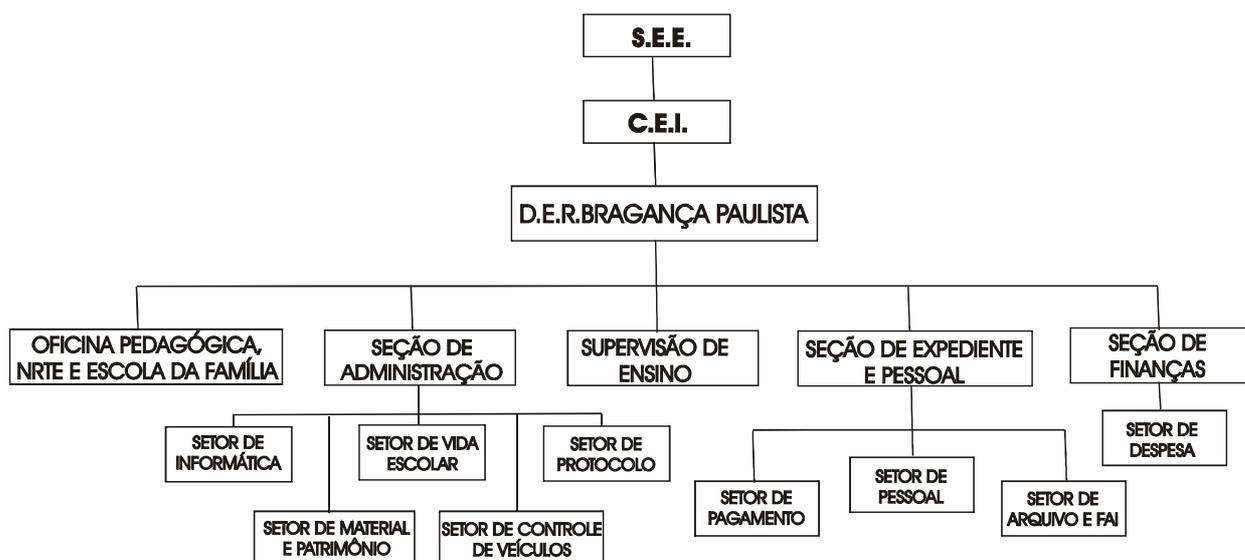
Organograma



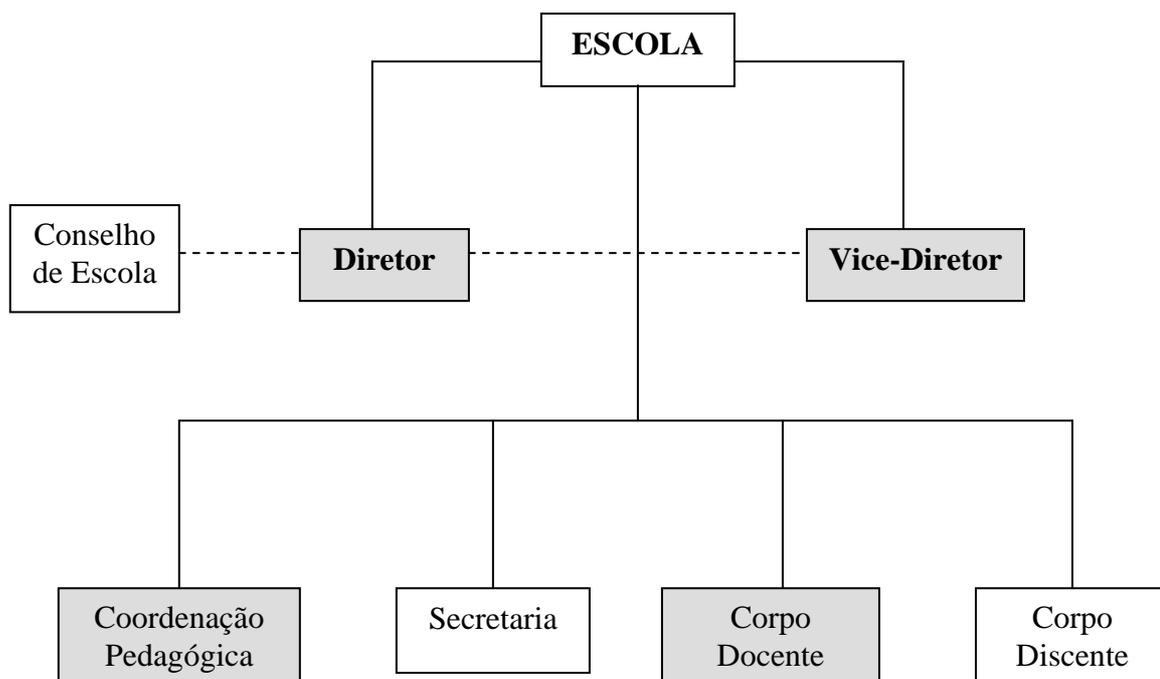
ANEXO 3

DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE BRAGANÇA PAULISTA

Organograma



ANEXO 4
ORGANOGRAMA DA ESCOLA



Obs. A Oficina Pedagógica atua nas áreas relativas à parte sombreada deste organograma.

ANEXO 5

GRUPO FOCAL – ROTEIRO

1. Apresentação

2. Distribuição de crachás para identificação

- Nome fictício para preservar a identidade dos participantes

3. Grupo Focal

- Geração de dados / discussão não-dirigida
- Temática: formação continuada de professores de Ciências via Oficina Pedagógica

4. Objetivos

- Geração de dados para compor pesquisa de Mestrado
- Avaliação diagnóstica para futuras ações da OP, tendo em vista a Nova Proposta Curricular para o Ensino de Ciências

5. Instruções gerais

- Gravação em sistema MP3 para posterior sistematização
- Ficar a vontade para expressar-se (sem “melindres”)
- Atenção para não falar ao mesmo tempo que outra pessoa
- Importante: dizer o pseudônimo antes de falar
- Participação de todos
- Explorar todas as palavras-chave
- Tempo: aproximadamente 20 minutos cada palavra-chave (total 1h20)
- Esclarecimento de possíveis dúvidas

6. Início

- Leitura do texto desencadeador da discussão
- Apresentação do esquema contendo as palavras-chave
- Geração dos dados

ANEXO 6 - TEXTO

“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES VIA OFICINA PEDAGÓGICA”

*Marceline de Lima**

No final da década de oitenta, como estratégia para melhorar a formação inicial dos professores, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo criou as Oficinas Pedagógicas como pólos regionais de formação continuada dos professores da rede.

O surgimento das Oficinas Pedagógicas significou a criação de um ponto de apoio e discussão da atividade do professor no exercício de sua prática docente. A formação em serviço oferecida pela Oficina Pedagógica, tem como finalidade acolher os professores (recém-admitidos ou não) procurando apoiar, estimular e acompanhar a sua qualificação profissional, objetivando a revitalização contínua e permanente da prática do professor em sala de aula.

Uma das atribuições das Oficinas Pedagógicas das Diretorias Regionais de Ensino é a assunção do compromisso com as intervenções que possibilitem as transformações no processo de ensinar e aprender.

As ações implementadas pelas Oficinas consistem em: orientações técnicas sobre conteúdos específicos de cada área; cursos de aprimoramento, em cada área; produção de materiais pedagógicos como apoio à prática docente e empréstimo de materiais pedagógicos variados, além do acompanhamento dos projetos institucionais desenvolvidos pela SEE, bem como os que são decorrentes de iniciativa da própria comunidade escolar, conforme seu Plano de Gestão.

As ações de formação continuada oferecidas pelas Oficinas Pedagógicas representam um tempo de reflexão sobre fundamentações teóricas e sobre práticas das diferentes interfaces que constituem o processo de ensino-aprendizagem.

Três razões têm sido usualmente apontadas para justificar a formação continuada de professores, segundo Schnetzler (1996):

* Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito.

- a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor;
- a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática;
- a visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

No contexto das Oficinas Pedagógicas das Diretorias Regionais de Ensino, o professor pode aprender com a própria prática na medida em que tome consciência de suas ações e reflita a respeito delas e de seus efeitos sobre seus alunos, sobre a comunidade escolar e sobre ele mesmo.

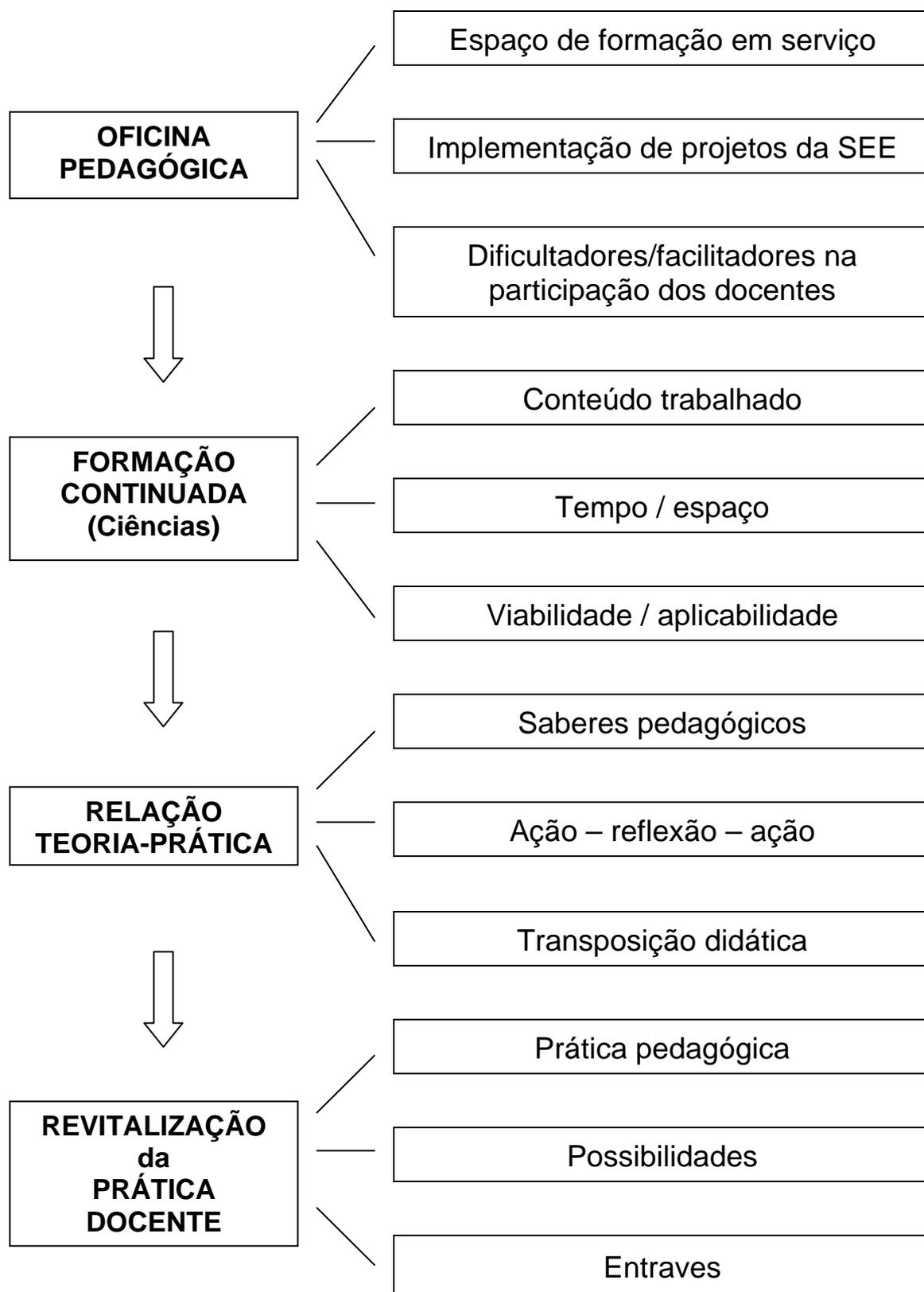
Hoje a preocupação das Diretorias Regionais de Ensino é tornarem-se pólos catalisadores e irradiadores de trabalho técnico-pedagógico, visando a adequação das ações às realidades locais, buscando um ensino de melhor qualidade para todos.

Assim, a geração de conhecimento se dá quando a Oficina Pedagógica se torna um processo de reflexão coletiva de suas práticas, no qual os ATPs e professores usam as atividades de ensino-aprendizagem da sala de aula como veículo para vivenciarem suas idéias, as idéias e práticas dos colegas e os resultados de pesquisas dos pesquisadores educacionais, incluindo as oriundas de políticas públicas da SEE que chegam às escolas via projetos.

Referência Bibliográfica

SCHNETZLER, R. P. **Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências**. II ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS. Piracicaba: UNIMEP, 18-20 out. 1996. Mimeografado.

ANEXO 7 – ESQUEMA ORIENTADOR DAS DISCUSSÕES



ANEXO 8**ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA****A Formação Continuada e a Revitalização da Prática Docente de Professores de Ciências da Rede Pública Estadual de São Paulo****ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA COLETA DE DADOS DA PESQUISA**Orientações gerais:

- 1) Por favor, não se identifique. Escolha um nome fictício (pseudônimo) para a entrevista.

- 2) Utilize o espaço relativo a cada questão, respeitando sua delimitação à direita. Se precisar, utilize o verso ou as folhas anexas, não se esquecendo de identificar a questão correspondente.

CARACTERIZAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE

Pseudônimo: _____

Idade: _____

Formação inicial: _____

Tempo de docência no magistério: _____

Tempo de docência na área de Ciências: _____

Trabalha só na rede pública estadual? () SIM () NÃO

Em caso negativo, especifique: _____

4) Articulação teoria-prática

4.1) Analisando-se as últimas orientações técnicas das quais você participou, qual é aplicabilidade dos conteúdos (conceituais/procedimentais/atitudinais) desenvolvidos:

- () Muito aplicáveis
() Razoavelmente aplicáveis
() Pouco aplicáveis

Justifique	<u>Obs.</u> não utilize este espaço

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)