

- XLV -

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS ESCOLAS INTEGRAIS DE SÃO PAULO: PRESCRIÇÕES OFICIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES

Wellynton Rodrigues da Silva

Secretaria da Educação de São Paulo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Brasil

uelhot@hotmail.com

Introdução

O interesse pelas questões relacionadas à formação de professores, tal como formuladas nesta pesquisa, surgiu há algum tempo e algumas das questões propostas resultaram numa dissertação de mestrado que abordou a formação contínua de professores na percepção dos formadores de professores e gestores de ações de formação continuada dirigida à professores coordenadores pedagógicos das escolas geográfica e administrativamente lotadas a uma das diretorias de ensino da grande São Paulo (SILVA, 2012). Também é importante e salientar que as inquietações acerca dessa temática advêm da própria experiência do investigador como professor de educação básica e diretor de escola nesta mesma rede de ensino. Essa temática também tem permeado de forma contundente os trabalhos da coautora deste texto e orientadora da pesquisa.

Temos observado, tanto empiricamente quanto por meio de investigações (SILVA, 2012, FERNANDES, 2014), que a intensificação do trabalho docente e a sua regulação por meio de Decretos, Leis e Resoluções, assim como cobranças e avaliações diversas (internas e externas) têm gerado desconfortos e constrangimentos para os professores. O discurso utilizado pela administração central é sempre o mesmo: melhorar a qualidade da educação. O fato é que esse discurso não tem conseguido se sustentar. Não há evidências da melhoria da educação nem nas avaliações dos alunos, nem na qualidade do atendimento a estes. Os investimentos na infraestrutura das escolas são ínfimos e cada vez mais o sucateamento vai se instalando e tornando o trabalho de gestores e professores difícil de ser realizado.

O modo autoritário como o estado mais rico do Brasil resolveu gerir seu sistema de ensino tem trazido consequências para todos os agentes que trabalham nas escolas, destacando-se aqui os professores, que são os responsáveis finais pela implementação das reformas elaboradas e impostas pela administração geral, em sua maioria pautada por ideologias e linguagens próprias (FERNANDES, 2016),

que evidenciam o centralismo “maquiado” de democracia. Há uma preocupação exacerbada com a padronização dos currículos: um só currículo para escolas e alunos diferentes.

Constantemente são enviados “pacotes fechados” para que a escola – por meio dos professores – os reproduza. Isso evidencia forte inclinação e simpatia do governo pela perspectiva técnica do fazer docente – o professor como técnico, mas não é só isso, fica claro nesta pesquisa que a formação oferecida para os professores na escola tem caráter utilitarista e as linguagens e estratégias demasiadamente fechadas elevam as dificuldades de se pensar em outras formas e modelos mais democráticos para formar os professores que já atuam nas escolas e que já têm experiência com as questões relacionadas com a sala de aula e a escola.

A superação de “metas” cada vez mais aumenta a pressão sobre o trabalho de toda equipe escolar e gera um clima desfavorável para o desenvolvimento de iniciativas que impulsionem práticas de reflexão, autonomia, democracia e justiça, assim como a consolidação das identidades profissionais no interior das escolas, ao contrário disso, intensifica-se o trabalho, contribuindo para precarização e alienação do trabalho docente (FERNANDES, 2014). Essas práticas da administração não são compatíveis com as especificidades e função da educação escolar, nem tampouco com o trabalho do professor. Não levam em consideração a cultura dos professores (VIÑAO FRAGO, 2000), nem seus saberes (TARDIF, 2002).

A formação continuada dos professores assegurada em lei e organizada por meio de resoluções é, no mínimo, duvidosa, pois está assentada em legislação elaborada de cima para baixo, sem considerar as reais necessidades da escola e dos professores. Seus princípios estão baseados em modelos tradicionais de formação continuada pouco efetivos, cuja abordagem privilegia a “formatação” e instrumentalização dos professores para aplicação e reprodução do currículo.

É nesse contexto que se buscou, por meio desta investigação, descrever e analisar como se realiza a formação contínua dos professores no interior das escolas de ensino integral – que busca (segundo premissas presentes nos documentos oficiais), ser um *diferencial* para o sistema de ensino na busca do que nomeiam de “*excelência na qualidade da educação no Brasil*”. Vale assinalar que, no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo, os alunos permanecem em média 8h na escola, o professor tem contrato de quarenta horas semanais e o currículo é integrado tendo uma base comum e uma parte diversificada.

Para apresentação da pesquisa, este texto está dividido em três partes: na primeira apresenta-se a forma como a pesquisa foi organizada metodologicamente; a segunda enfatiza-se a análise dos dados no tocante à maneira como a formação continuada de professores está organizada pela Secretaria de Educação de São Paulo – Brasil, mostrando a competência de cada órgão/instituição e dando especial atenção à forma como o documento que orienta a formação continuada está configurado, texto e contexto são analisados, assim como as implicações objetivas nas ações formativas; ao final são apresentadas algumas considerações sobre os resultados fazendo-se uma triangulação entre um dos

documentos que prescrevem as ações formativas, a observação realizada no campo empírico e as entrevistas com os indivíduos da pesquisa.

A centralidade da formação continuada de professores no Brasil: uma problemática sempre atual e pungente

Cabe-nos apresentar aqui, mesmo que de forma sucinta, como esta temática sobre formação de professores tem ganhado força no Brasil, e é interessante perceber isso, dada a importância de que se reveste esse tema em momento tão crítico da carreira docente e de crise acentuada da escola e dos sistemas de ensino.

A formação continuada de professores no Brasil ganhou força após promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996). Este documento que organiza a educação no Brasil reafirma a importância da formação continuada e possibilita a ampliação da discussão por meio da investigação científica, ampliando os horizontes e perspectivas acerca das práticas e concepções de formação continuada de professores no Brasil. Trata-se de um momento importante para a pesquisa educacional que lança um novo olhar sobre o professor, sua identidade e cultura, sua formação inicial/continuada, seus saberes, seu desenvolvimento profissional e práticas.

Com o objetivo de entender e cartografar a produção acadêmica sobre formação de professores, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com o uso dos descritores: *formação de professores, formação continuada de professores, formação contínua, formação centrada na escola, formação continuada e autoformação, formação continuada de professores das escolas de tempo integral, escola de tempo integral*, com base em duas fontes específicas: Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) e os anais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (www.anped.org.br).

Os dados coletados foram organizados em tabelas, com base nos seguintes critérios: *Total da produção de pesquisas sobre formação continuada, foco para o qual se voltam, local e período de realização das pesquisas, tipo e perspectiva abordada: professores atuantes em escolas de ensino integral destinatários das ações de formação continuada e centrada na escola.*

A pesquisa cobriu o período de 1996 a 2012 e permitiu afirmar que a temática ganhou força no meio acadêmico, demonstrando a importância que tem sido dada à formação continuada dos professores na atualidade. Entretanto pouca produção foi encontrada sobre a temática da formação continuada dos professores atuantes em escolas de ensino integral. Saliente-se que das 10 pesquisas encontradas sobre processo de formação continuada de professores centrada em escolas de ensino integral, a maioria foi produzida nos programas de pós-graduação do sudeste brasileiro (São Paulo, Rio de Janeiro e Minas

Gerais), e em menor número nas demais regiões do Brasil, o que talvez se justifique pelo menor número de programas de pós-graduação nessas regiões.

Outro dado importante é que ainda não se tem um número expressivo de dissertações e teses que tratem sobre a formação continuada de professores em contextos de ensino integral, tendo sido encontrados apenas 10 pesquisas que tratam da formação de professores e destas, somente 04 tratam de formação em contextos de ensino integral. Verificou-se também que a maioria das pesquisas foi realizada segundo abordagem qualitativa, explorando os mais variados instrumentos disponíveis para esse tipo de investigação.

Decisões metodológicas forjadas no contexto da pesquisa

Propõe-se nesta investigação identificar e descrever modelos, concepções, espaços e tempos de ações de formação continuada centradas na escola, oferecidas a docentes que trabalham em escola de ensino integral. Analisamos ainda se o programa escola de ensino integral possibilita aos professores criarem seus projetos individuais, embasados nas suas próprias necessidades formativas – o que alguns pesquisadores definem como “autoformação” – conceito que tem pautado algumas pesquisas que se propõem a analisar a formação continuada de professores, apontando para necessidade de se buscar novos paradigmas que concedam maior autonomia ao professor para planejar e gerir seu próprio projeto formativo pessoal e profissional.

Além disso, esse conceito pressupõe que o projeto de formação, apesar de ser individual, seja atrelado a um projeto coletivo, de amplitude maior, que possibilite impulsionar o *desenvolvimento profissional* do professor, favorecendo e possibilitando aos docentes refletirem sobre suas fragilidades e necessidades formativas individuais e coletivas, identificadas pelo grupo, para que, a partir daí, construam um projeto que possibilite o desenvolvimento de toda a escola, incluindo-se aí, todos os agentes da escola (gestores, professores, alunos e funcionários).

Uma das premissas do Programa de Ensino Integral de São Paulo é a formação continuada dos professores. A importância dada à formação continuada busca atender – segundo diretrizes do projeto – às necessidades dos docentes que estão atuando nas escolas e fazer frente às novas e rápidas mudanças no âmbito da sociedade, que repercutem na escola (mudanças essas já apontadas por vários pesquisadores como TEDESCO & FANFANI, 2002; GATTI, 2008; BARRETO, 2010 e LELIS, 2010). Entretanto, o que se oferece em termos de formação nas escolas desconsidera, como veremos adiante, a *cultura dos professores e a cultura escolar*, criando e fortalecendo os mecanismos de *controle, intensificação proletarização e precarização* do trabalho docente (problemas esses já apontados por autores como VIÑAO FRAGO, 2001 e SAMPAIO e MARIM, 2004, por exemplo).

Assim é que emerge a seguinte **questão central de pesquisa**: *Como professores/as de escola de ensino integral analisam e avaliam a formação continuada oferecida pela secretaria da educação aos professores atuantes nesse tipo de escola?* –que procuraremos responder ao longo do desenvolvimento e análise dos dados, cientes das dificuldades e limites de se contornar o objeto científico em estudo por sua complexidade e subjetividade.

Trabalhou-se com a **hipótese** de que o Programa de escolas de ensino integral paulista não cria as condições necessárias para formação continuada dos professores que atuam nesse Programa e nosso **objetivo** foi o de identificar as diretrizes para formação continuada de professores e analisar suas concepções, modelos, espaços e tempos.

A pesquisa apresentada, com **abordagem qualitativa**, envolveu: análise documental, observação em campo, questionários e entrevistas. Trata-se de **estudo analítico-descritivo** das ações de formação continuada de professores do sistema estadual de ensino do estado de São Paulo, para escolas de ensino integral. Tomou-se como alvo do estudo uma escola de ensino médio e seus profissionais pertencentes ao Programa de Ensino Integral, selecionada em função dos seguintes critérios: que apresentasse a menor rotatividade profissional dentre as 16 escolas que iniciaram esse Programa, no município de São Paulo, desde 2012; concordância dos gestores responsáveis pela escola e dos professores em participar da pesquisa; acesso do pesquisador à instituição, documentos e profissionais a serem investigados e às informações sobre as ações de formação continuada de que são alvos os professores; anuência especial de professores das seguintes áreas: Linguagens e códigos (01), Matemática e Ciências (02) e Ciências Humanas (01) e Parte Diversificada (01) – todos com mais de três anos de atuação nesse modelo de escola.

Para coleta dos dados foram utilizados questionários, entrevistas, observação e análise de documentos oficiais produzidos pela administração central e pela escola. Cumpre ainda destacar, que a construção e teste dos instrumentos que acompanharam os procedimentos para coleta, organização e análise dos dados foram norteados, tanto pelas leituras dos conceitos teóricos (formação continuada, autoformação, formação centrada na escola, desenvolvimento profissional docente, escolas de ensino integral), quanto pela leitura dos seguintes autores, estudiosos das práticas de pesquisa: BOGDAN e BIKLEN (1994), TRIVIÑOS (1992), SELTZ e OUTROS (1967), ZAGO e OUTROS (2003) e GIOVANNI (1998 e 1999) e MARIN (s/data).

A estrutura discursiva oficial sobre organização das ações formativas e suas implicações

A formação continuada de professores prescrita para as escolas de ensino integral no estado de São Paulo, segundo os fundamentos legais, deve funcionar em espaços e tempos diversos, organizando-se da seguinte forma:

Em nível central, a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) orienta e articula, com a Diretoria de Ensino e as escolas, ações de Formação Continuada para a implementação do Currículo, para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem e garantir unidade a toda a Educação Básica. Em articulação com a EFAP, a CGEB promove cursos de Formação Continuada e de atualização que visam ao aperfeiçoamento profissional de professores e gestores das Diretorias de Ensino e de suas respectivas escolas.

*Em âmbito regional, as Diretorias de Ensino desempenham papel fundamental para aprimorar a atuação de professores e gestores. Cada Diretoria, por estar mais perto de seus profissionais, tem condições mais adequadas para diagnosticar as demandas de Formação Continuada de sua Rede. Com base nesse diagnóstico, elabora o planejamento para a realização de orientações técnicas e cursos, **entre outras possibilidades**.*

A escola constitui o espaço em que a formação se realiza de maneira continuada, por contar com as HTPC, inseridas na carga horária do professor. Sob a responsabilidade do PCNP e do Diretor, as escolas da Rede estadual devem ser reconhecidas como espaços privilegiados para a Formação Continuada de toda a equipe escolar. (SP, O Caderno do Gestor - Formação das Equipes do Programa Ensino Integral, 2014b, p. 14).

O primeiro aspecto que salta aos olhos é o fato de que a elaboração e apresentação formal do texto que orienta o planejamento das ações formativas, já nos trazem evidência de que as decisões acerca da formação continuada de professores e dos demais agentes que trabalham nesse tipo de escola funcionarão de forma verticalizada. É a Secretaria, por meio dos seus órgãos vinculados, que dará a palavra final a respeito dos cursos e demais ações formativas. A formação continuada, segundo o texto legal, será planejada e implementada de cima para baixo, do topo para a base da pirâmide. O topo é representado pela Secretaria de Educação e seus órgãos centrais vinculados, o meio ou trabalho de mediação, pelas diretorias de ensino e na base as escolas e professores.

Apesar de se atribuir à escola o *status* de espaço privilegiado para as ações de formação continuada, não há no texto nenhuma referência de que estas ações levem em consideração os acontecimentos da sala de aula e da escola, ou de que possibilitem ao professor refletir sobre todos os aspectos que envolvem o seu trabalho, sua prática, seu próprio desenvolvimento e o desenvolvimento da escola. Também não fica claro se os professores podem se organizar para planejar as suas próprias ações de formação com base nas demandas do seu contexto escolar e suas próprias lacunas formativas, em horários específicos para isso.

São os órgãos centrais que devem articular, promover, planejar e garantir as ações de formação. Os professores figuram nesse processo como indivíduos passivos que pouco ou nada podem oferecer para planejar e organizar sua própria formação. Isso contraria o que propõem teóricos e investigadores que defendem que a formação continuada deve ser pensada com base nas demandas da escola e dos professores, possibilitando que eles repensem suas ações e trabalho, sua condição, o trabalho dos seus pares e da própria escola, relacionando o que acontece na dimensão mais próxima da sala de aula e o que ocorre no contexto da escola e do sistema de ensino, com o contexto mais alargado da comunidade em que se insere a escola e da sociedade mais ampla, que acabam por influenciar sua prática e seu desenvolvimento (GIOVANNI, 2003; GATTI, 2008).

Em segundo plano destacam-se as Diretorias de Ensino. Este órgão regional será responsável, segundo o texto orientador, por diagnosticar as necessidades formativas dos professores e gestores das escolas e, com base nestes diagnósticos, planejar ações formativas como cursos, orientações técnicas e outras possibilidades. Conste-se aqui que estas outras possibilidades não são mencionadas, mas nas

observações houve momentos em que a escola pesquisada recebeu palestrantes em horário específico para formação dos professores.

As diretorias de ensino são órgãos intermediários que agrupam, geograficamente, um determinado número de escolas. Aqui, pode-se afirmar que a Secretaria de Educação mais uma vez rebaixa e classifica a escola como incapaz de gerir a formação de seus próprios professores. Ficou muito claro na observação que as ações formativas no interior da escola, planejadas pela Diretoria de Ensino, estavam intimamente ligadas a outras ações e cobranças da Secretaria de Educação e da própria Diretoria.

Os professores são, nesse processo, mais uma vez excluídos do planejamento das ações de sua própria formação e recebem, de forma passiva e constrangedora, aquilo que lhe é oferecido, mesmo que as ações ou cursos estejam completamente fora do que realmente querem e precisam. Eles relatam nas entrevistas que muitas ações são demasiadamente teóricas e não abordam questões práticas da sala de aula, fazendo críticas como a que segue como exemplo:

(...) são sempre organizadas de cima para baixo, não são ouvidos os professores, a formação é muito “protocolar” (PI). (...) até as que acontecem dentro da escola não privilegiam o diálogo, a participação, está muito focada nas premissas e funcionamento do Programa, muita informação e pouca formação de fato. As formações oferecidas pela SEE são em sua maioria EAD e os professores não podem estudar na escola, as OTs não são oferecidas para todas as áreas e professores, alguns nem são convocados, os cursos estão voltados para as questões do Programa, mas não para as reais necessidades dos professores no atendimento dos alunos, o que os professores pedem não são atendidos, nem nas ATPCs na escola, pois esta formação também privilegia aspectos formais e burocráticos do Programa, não existe nem o espaço para os professores socializarem as boas práticas, e quando existe, é um tempo muito exíguo e não se estende para discussão do grupo (PIII).

Os dados coletados permitem afirmar que a Diretoria de Ensino, por meio dos seus agentes (professores coordenadores, supervisores), não consegue acompanhar tudo o que se passa na escola (esses agentes não estão todos os dias na escola e não acompanham a dinâmica das aulas), nem tampouco consegue fazer um diagnóstico fiel das necessidades formativas dos professores, porque elas são complexas e mutáveis, não são estanques no tempo e no espaço. Ou seja, para ser efetivo, esse acompanhamento teria que ser diário, em conjunto com os demais agentes da escola e com a participação ativa dos professores, permitindo articular ação-reflexão em processo, de forma que essa reflexão pudesse impulsionar novos modos de agir.

Seus diagnósticos e posicionamentos estão muitas vezes aquém daquilo que realmente é esperado e desejado pela escola e professores. Este órgão administrativo tem um papel muito mais de supervisão, cobrança e controle daquilo que acontece na escola, do que propriamente formativo. Funciona muito mais como órgão fiscalizador, que além de controlar a execução do currículo imposto, traz para a escola cobranças e imposição de regras, regulamentos e outras demandas, que acabam por desagradar aos professores, professores coordenadores e gestores. Essa é, justamente, uma dos aspectos mais criticados pelos professores: o excesso de cobranças da Diretoria de Ensino e da Secretaria de Educação, que desestabilizam a rotina da escola.

Nas observações pode-se, por várias vezes, em horário destinado à formação, perceber o descontentamento que a intervenção feita em forma de cobrança pela Diretoria de Ensino trazia aos professores.

Portanto, com base nas observações, pode-se afirmar que esse órgão não é o mais indicado para fazer diagnósticos das demandas formativas necessárias para se elaborar e conduzir o processo de formação continuada de professores. Eles utilizam-se da chamada “perspectiva e linguagem dos reformadores” de que fala VIÑAO FRAGO (1996), desconsiderando a cultura e organização da escola e dos professores.

Os cursos e orientações técnicas (OTs) oferecidas pela Diretoria de Ensino aos professores, professores coordenadores e gestores foram alvo de muitas críticas, por esses indivíduos, dois dos quais, por exemplo, afirmaram:

(...) as OTs são muito repetitivas, servem para informar e orientar sobre determinado princípio do programa, não valem o deslocamento (...) (PIII).

As orientações Técnicas (OT) são oferecidas nas Diretorias de Ensino e também na EFAP. São ações formativas fechadas, sem possibilidade de diálogo com as necessidades dos professores, pelo menos não se coaduna com as necessidades da escola na visão dos professores, são planejadas com base no preenchimento de planilhas e procuram sanar determinada fragilidade em um dos princípios registrados nesses relatórios, ou seja, o que é apresentado como fragilidade para uma escola pode não ser para outra, o que torna a OT desinteressante para os professores porque pode não ser aquilo que eles querem, nem que precisam no momento. É um momento interessante, se estivesse diretamente ligada a necessidades dos professores. (Professor)

As OTs (...) dão ênfase aos princípios do Programa de Ensino Integral, mas não são realizadas só para as escolas de ensino integral, também tem outras OTs que abrangem todas as escolas. Para os Professores Coordenadores de Área as OTs não são frequentes, ficando uma lacuna na formação desses professores, que são formados pela PCG na escola. (...) essas ações formativas às vezes são muito repetitivas e também irrelevantes, vamos para buscar formação e só recebemos informações e orientações, muitas vezes só participamos com a socialização das práticas realizadas em nossa escola para os demais PCs. (Professor coordenador)

As OTs são voltadas para implementação do Programa. Quase sempre abordam questões relacionadas ao currículo ou à uniformização/padronização de ações, já criticada por vários autores. Exploram exemplos de coisas que funcionaram em determinada escola, querendo que elas sejam reproduzidas em todas as demais escolas, o que obviamente não dá certo. Investigadores como Viñao Frago (2000) e Hargreaves (1998) asseguram que a mudança não pode ser imposta desconsiderando a cultura da escola, dos professores e do contexto no qual estão inseridos. Os próprios professores afirmam que se sentem desmotivados em participar dessas ações formativas, porque as mesmas não dizem nada para eles em relação a sua realidade e da escola em que trabalham. Obviamente que as diretorias, por meio do seu corpo de coordenadores pedagógicos e supervisores, podem trazer contribuições importantes para formação dos professores, mas não em forma de cursos e orientações técnicas impostas como mais uma obrigação a ser cumprida pelos professores, algo completamente alheio ao seu contexto de trabalho.

Por último e só por último, figuram a escola e sua competência nesse processo de formação dos professores. Esta organização do texto, como já foi referida, denota a relação de poder que está subjacente

na maneira de pensar e agir da administração central com relação à implementação de mudanças (sim, mudanças, porque eles acreditam que, por meio de atos leis decretos e resoluções, são capazes de consolidar mudanças efetivas na educação). Esse posicionamento dos reformadores (políticos, administradores públicos) já foi denunciado por estudos como o de Hargreaves (2010), Viñao Frago (2000) e Fernandes (2014). A estratégia de usar esses mecanismos (leis, decretos, resoluções) não é ingênua e nem tampouco neutra, pelo contrário, está carregada de significado simbólico e é objetivada no interior das escolas com carga máxima, muitas vezes desestruturando o planejamento de meses.

O texto oficial, em seu último parágrafo, se contradiz em relação à importância que essa Secretaria de Educação quer fazer entender que a formação continuada de professores tem nesse Programa, principalmente a *formação centrada na escola* nos moldes defendidos por Barroso (1997) – que não condiz com a prática de formação observada na escola. Ficou claro na observação que as ações devem suportar todo tipo de intervenção que venha de cima para baixo, sem diálogo, sem negociação. O que é imposto pela Secretaria e pela Diretoria é o que vale. Aos professores, professores coordenadores e gestora restam a obediência e a realização das tarefas impostas ou o pedido de cessação de seu contrato de trabalho, e isso é uma ameaça constante por parte da administração central: ou fazem o que se manda ou vão embora.

Na observação das ações desenvolvidas nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) dentro da escola evidencia-se o centralismo que permeia todas as ações formativas. Ou seja, as ações promovidas dentro da escola estão, via de regra, a serviço de reproduzir aquilo que é ordenado pela Secretaria de Educação ou pela Diretoria de Ensino. Restringem-se às orientações de como preencher documentos, alimentar plataformas de gestão com dados diversos, além de vários outros pedidos, sempre emergenciais da Secretaria de Educação. Desconsideram-se a rotina e as demandas da escola. O que se conclui é que se investe muito no treinamento dos professores e em sua instrumentalização para implementação e reprodução do currículo; uniformizando e padronizando ações e rotinas. Paralelamente, o que eles denominam de aperfeiçoamento pretende tornar perfeito o trabalho do professor e do sistema de ensino, expressando, de forma muito clara, a tendência dessa Secretaria de conduzir a formação continuada dos professores numa perspectiva técnica e utilitária, pois as ações que visam formar e aperfeiçoar estão a serviço da implementação do currículo e padronização das ações dos professores e da escola (ver a respeito: MARIN, 1995 e 2007; GIOVANNI, 2003 e GATTI, 2003).

A formação contínua deve partir das demandas da escola, possibilitar ao professor conhecer e aprender sua própria profissão, seu fazer, relacionando os contextos micro, meso e macro em que se inserem e que interferem em suas ações. Deve permitir que o professor se veja no processo, veja e interaja com os pares, os alunos, a escola e o contexto que os cerca.

Reflexão final

O excesso de controle por meio de atos oficiais faz com que o trabalho nas escolas funcione de maneira muito difícil e engessada. Apesar de toda dinâmica que envolve as ações escolares, inclusive com o funcionamento efetivo de colegiados, as decisões mais importantes acerca das necessidades da escola são sempre tomadas com muita dificuldade e muitas vezes nem são tomadas na escola, estas são, quase sempre, deliberadas por instâncias superiores alheias à realidade da escola e seu entorno.

Há uma forte tendência à *alienação* de que fala Fernandes (2014), e à *intensificação* do trabalho dos professores, descaracterizando-se a formação continuada que deveria possibilitar subsídios para que o professor pudesse potencializar e impulsionar seu desenvolvimento e identidade profissional, com a pulverização dos tempos destinados a essa formação. As ações são planejadas fora das escolas e, embora seus organizadores teimem em afirmar que levam em consideração as necessidades dos professores, o que se vê são ações padronizadas para todas as escolas, sem se levar em consideração o contexto no qual a escola está inserida.

Há uma forte intervenção por parte da administração central nas ações formativas no interior da escola com objetivos muito distantes da formação continuada defendida pelos investigadores desta temática e pelo próprio discurso oficial – o que resume tais ações formativas a meras orientações para implementação do currículo e padronizações de documentos e práticas, além de cobranças burocráticas de várias naturezas, para alimentação de dados aos diversos sistemas que são geridos pelos reformadores.

Os cursos e orientações técnicas são, segundo os professores, “*muito teóricos e repetitivos*”, “*desmotivam a participação*”, “*impositivos e obrigatórios*”, gerando desconforto e insatisfação por parte dos professores.

Os repetidos constrangimentos pelos quais passam os professores são significativos, eles são gerados nos momentos em que querem falar durante as formações dentro da escola, mas por conta da pauta, são impelidos a se calarem, pois naquele momento o importante é o cumprimento da pauta, pauta esta que visa atender cobranças da Secretaria de Educação e Diretoria de Ensino.

Evidencia-se o caráter extremamente técnico e utilitarista das formações oferecidas aos professores. Ainda que denominadas “*formações centradas na escola*” elas são impostas à escola pela Secretaria de Educação e Diretoria de Ensino – o que aniquila, na origem, a possibilidade de formação.

As possibilidades de mudança e aprendizagens por meio das situações de formação continuada no contexto escolar são muitas – “(...) identificá-las, caracterizá-las, com vistas a definir que elementos as tornam ou não, geradoras de desenvolvimento profissional docente, bem como esclarecer como se comportam em relação a elas os profissionais em exercício na escola são tarefas inadiáveis para os estudiosos dessa temática” (GIOVANNI, 2003, p. 222).

Longe de pretender apresentar respostas prontas e conclusivas a essa desafiadora temática da *formação continuada de professores na escola* – este texto procura explorar algumas pistas que apontam para necessidade de aprofundar estudos, especialmente no que se refere à concepção de formação de professores que toma a escola, por sua organização e seu cotidiano, como eixo dessa formação, isto é, como eixo para as aprendizagens sobre a profissão docente.

Referências bibliográficas

- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto-Portugal: Porto, 1997, p. 61-77.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. 1994. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto- Pt: Porto.
- BRASIL. Ministério de Educação. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: MEC, 1996.
- FERNANDES, Anoel. Condições de trabalho e formação de professores atuantes no ciclo I do ensino fundamental. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2014.
- GATTI, Bernadete A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Fundação Carlos Chagas. Revista Brasileira de Educação. V. 13 – n. 37 – jan./abr. 2008.
- GIOVANNI, L. M. e MONTEIRO, D.C. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, A . J. (Org.) *Educação continuada*. Campinas-S.P.: Papirus, 2000, p.129-144.
- GIOVANNI, L. M. *Sobre procedimentos para organização e análise de dados*. In: Relatório Parcial de Pesquisa (Fapesp e CNPq): Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. Araraquara: UNESP-FCLCAR, 1999.
- GIOVANNI, L. M.. *Análise documental nas pesquisas em educação*. Araraquara-SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP, 1998.
- GIOVANNI, Luciana M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E.F.A. e CHAVES, S.M. (Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: D.P. & A., 2003, p. 207-224.
- GIOVANNI, Luciana M. *Processos de Formação de Professores e Estatuto Profissional do Magistério*. Projeto Coletivo de Pesquisa. São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, 2010.
- HARGREAVES, Andy. Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Alfragide – Pt, McGraw-Hill. 1998.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*. Campinas, SP: Papirus, número 36, 1995, p.13-20.
- _____. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALLI, A M.R. & MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos-SP: EDUFSCar, 2007, p.153-165.

_____. Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. In: *Pro-posições*. Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas-SP: Unicamp, 4 (31), 2003, p. 15-24.

REALI, Aline M. M. Rodrigues & MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Orgs.) Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. São Carlos-SP: EDUFSCar, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes do Programa de Ensino Integral. Escola de Tempo Integral. São Paulo: SEESP, 2012. (Disponível em: www.educacao.sp.gov.br).

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE, 89, de 9 – 12 – 2005*. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. São Paulo: SEESP, 2005. (Disponível em: www.educacao.sp.gov.br).

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Lei Complementar, 1.164, de 04 de janeiro de 2012*. Institui o Regime de dedicação plena e integral – RDPI e a gratificação de dedicação plena e integral – GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. São Paulo: SEESP, 2012. (Disponível em: www.educacao.sp.gov.br).

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Material de Apoio ao Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo, Diretrizes do Programa de Ensino Integral, Caderno do gestor. São Paulo: SEESP, primeira edição, 2014 (Disponível em: www.educacao.sp.gov.br).

SELLITZ, C. e outros. *Métodos de Pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1967.

SILVA, Wellynton Rodrigues da. *A formação continuada de professores na concepção de agentes formadores em Oficina Pedagógica do Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP, 2012.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente In: TARDIF, M. *Saberes docente e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 56-111.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro-RJ: ANPED/UFRJ, n. 13, jan-abr/2000, p. 05-24.

TEDESCO, Juan C. y FANFANI, Emílio. T. 2002. Nuevos tempos y nuevos docentes. Buenos Ayres – Ar: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, p. 1-22.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio*. In: Anais VIII Jornadas estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación: La construcción de una nueva cultura en los centros educativos. Murcia-España: Universidad de Murcia, 1996, p. 18-29.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Fracasan las reformas educativas? La respuesta de um historiador*. Educação no Brasil: história e historiografia/Sociedade Brasileira de História da Educação, (Organizadora) – Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2000. (Coleção Memória da Educação)

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. e VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: D. P. & A., 2003.