

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

**MARCOS AHLERS NASCIMENTO**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

(2013-2016)

SÃO PAULO

2018

Marcos Ahlers Nascimento

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO  
DE SÃO PAULO (2013 - 2016)

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Perez

São Paulo

2018

## Ficha Catalográfica

NASCIMENTO, Marcos Ahlers

Formação de Professores no Município de São Paulo (2013-2016) / Marcos Ahlers Nascimento. São Paulo: FLACSO/FPA, 2018.

181 f.:il

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2018.

Marcos Ahlers Nascimento

FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO  
(2013-2016)

Dissertação apresentada ao curso  
Maestría Estado, Gobierno y Políticas  
Públicas, Faculdade Latino-Americana  
de Ciências Sociais, Fundação Perseu  
Abramo, como parte dos requisitos  
necessários à obtenção do título de  
Magíster en Estado, Gobierno y  
Políticas Públicas.

Aprovada em

---

Profª. Dra. Maria Aparecida Perez  
FLACSO Brasil/FPA

---

Profª. Dra. Dalva de Souza Franco  
Centro Universitário São Camilo

---

Prof. Dr. Ivan Russeff  
Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo

---

Prof. Dra. Salete Sirlei Valesan Camba  
FLACSO Brasil

À Claudete Vieira,  
educadora comprometida  
com um país mais justo.  
Exemplo vívido da teoria  
expressa numa prática  
cotidiana de educação  
emancipatória.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço às companheiras e aos companheiros de jornada, sem os quais não poderia sonhar, sem os quais não poderia seguir.

Minha amada Edna e meu amado filho Daniel, família que enche minha vida de alegria e beleza. Com os quais aprendo o significado de ser humano.

Silvia, Rosa, Miriam e Almira, mulheres guerreiras que me ensinam através de palavras e ações.

Às educadoras(es) da DRE São Mateus, mais que companheiras(os) de trabalho, amigas (os). Obrigado pelos momentos de estudo, poesia, utopia, planejamento, tropeços, apoio, superação, afetividade e, principalmente, de brilho nos olhos fruto do comprometimento.

Vanessa pelas sugestões bibliográficas e empréstimo de livros essenciais.

Renata, diretora excepcional, defensora de uma educação pública de qualidade.

Às educadoras(es) das EMEFs Jardim da Conquista II, Parque Boa Esperança II e Dona Jenny Gomes desde a acolhida fraterna ao ensino cotidiano comprometido com a sociedade.

Fátima, Claudete, Efigênia, Milena, Simony e Lilian por disporem de seu tempo e dividirem sua sabedoria.

Às professoras e professores que colaboraram com a pesquisa expondo suas opiniões e sempre dispostos a contribuir com suas experiências.

Aos discentes deste Mestrado Profissional, guerreiras e guerreiros vindos de várias regiões do país, com o qual compartilho o sonho de uma sociedade brasileira justa e democrática.

Cida Perez pela orientação serena e por acreditar em mim, num momento em que eu mesmo não acreditava.

À Fundação Perseu Abramo e Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, seus docentes e funcionárias(os), pela oportunidade de refletir sobre o Estado, o Governo e as Políticas Públicas numa perspectiva de transformação social.

*“A educação do educador é um processo complexo e difícil [...] Nessa situação-limite, o professor se vê obrigado a redefinir sua relação com a escola, com o conteúdo da educação, sua relação com o estudante e com a comunidade em que vivem os estudantes [...] Não que ele deva-se tornar um Quixote ou um espadachim. Mas ele precisa ter instrumentos intelectuais para ser crítico diante desta realidade e para, nessa realidade, desenvolver uma nova prática, que irá além da escola. (FERNANDES, 1987, p. 30, 33, 34)*

## RESUMO

A pesquisa procura investigar as políticas públicas educacionais para formação de professores no município de São Paulo entre 2013 e 2016, durante a gestão do prefeito Fernando Haddad, eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Apresentamos documentos institucionais orientadores produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, publicações que indicaram caminhos para equipes das Diretorias Regionais de Educação, coordenadores pedagógicos, professores e subsidiaram o debate sobre a política educacional na rede. Elaboramos um breve histórico com as ênfases curriculares adotadas nos governos municipais de 1988 a 2016. Realizamos entrevistas com seis gestoras educacionais e uma pesquisa com 352 docentes sobre a influência da formação em sua prática. Ao longo dos capítulos incluímos as memórias das gestoras públicas colhidas nas entrevistas. Após a análise das entrevistas, formulários respondidos pelos docentes e orientações institucionais concluímos que: a formação permanente impacta a prática docente, os documentos possuem caráter dialógico, houve um processo de construção coletiva dos documentos, sem a pretensão de impor metodologias ou uma didática, a criação de indicadores é necessária, existe uma disputa pelo currículo no município, tendo como eixo central a qualidade social da educação.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas, Formação de Professores, Educação, Currículo, Gestão Pública.



## ABSTRACT

The research seeks to investigate public policy education for teacher training in the municipality of São Paulo between 2013 and 2016, during the administration of Mayor Fernando Haddad, elected by the Partido dos Trabalhadores (PT). We present orientation institutional documents produced by the Municipal Department of Education, publications that indicate ways for teams of Regional Directorates of Education, pedagogical coordinators, teachers and subsidize the debate on educational politics in the area. We elaborate a brief history with the curricular emphases adopted in the municipal governments from 1988 to 2016. We made interviews with six educational managers and a survey of 352 teachers on the influence of training in their practice. Throughout the chapters we include the memories of the public managers gathered in the interviews. After the analysis of the interviews, forms answered by the teachers and institutional orientations, we conclude that: the permanent formation impacts the teaching practice; the documents have dialogical character; there was a process of collective construction of documents, without the pretension of imposing methodologies or a didactic, the creation of indicators is necessary, there is a dispute for the curriculum in the municipality, having as central axis the social quality of education.

**Keywords:** Public Policy, Teacher Training, Education, Curriculum, Public Administration.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Edições da Revista Magistério, temas e datas de publicação.....	36
Quadro 2: Coleção Mais Educação - Subsídios, edições, títulos e datas de publicação .....	40
Quadro 3: Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, volumes e assessores responsáveis.....	44
Quadro 4: Documentos orientadores da Educação Infantil com data de publicação .....	52
Quadro 5: Artigos dos Cadernos de Debates do NAAPA, volumes 1 e 2, com autores .....	55
Quadro 6: cursos de formação oferecidos pela DRE São Mateus entre 08/2013 e 08/2016.....	61
Quadro 7: roteiro utilizado nas entrevistas com gestoras públicas.....	68
Quadro 8: formulário da pesquisa aplicado aos docentes participantes do curso Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria 2016.....	88
Quadro 09: transcrições de respostas sobre influência de formações na carreira, classificação na pesquisa .....	101
Quadro 10: transcrições de respostas sobre influência de formações na prática pedagógica, classificação na pesquisa .....	108
Quadro 11: transcrições de respostas sobre os cursos que	

identificaram a prática, classificação na pesquisa .....	112
Quadro 12: transcrições de comentários sobre o curso Diálogos Interdisciplinares 2016, classificação na pesquisa .....	116
Quadro 13: transcrições de respostas sobre os desafios e/ou obstáculos para a qualidade social da educação.....	119

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: tempo de docência, em anos .....	90
Tabela 2: tempo de docência na SME, em anos.....	91
Tabela 3: tempo de docência total e docência na SME.....	92
Tabela 4: quantidade de acúmulos de cargo.....	94
Tabela 5: quantidade de acúmulos de cargo na própria SME.....	95
Tabela 06: indicando a quantidade de participantes no PEA.....	96
Tabela 7: participação no curso Diálogos Interdisciplinares 2015.....	98
Tabela 08: cursos de formação alteram a prática pedagógica?.....	100
Tabela 9: Influência da formação na prática pedagógica, quantidade de citações.....	105
Tabela 10: influência da formação nas unidades educacionais.....	107
Tabela 11: quantidade de cursos que influenciaram a prática docente.....	111
Tabela 12: cursos citados como influenciadores da prática.....	111
Tabela 13: comentários sobre o curso Diálogos Interdisciplinares 2016..	114
Tabela 14: desafios para a qualidade social da educação .....	119

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: tempo de docência, em anos.....	91
Gráfico 2: tempo de docência na SME, em anos.....	92
Gráfico 3: comparativo entre tempo de docência total e tempo na SME.....	93
Gráfico 4: docentes com acúmulos de cargos.....	94
Gráfico 5: quantidade de acúmulos de cargo na própria SME.....	95
Gráfico 6: participação dos docentes no PEA.....	97
Gráfico 07: participação no curso Diálogos Interdisciplinares 2015.....	98
Gráfico 8: cursos de formação alteram a prática pedagógica?.....	100
Gráfico 9: como a formação influenciou sua prática?.....	105
Gráfico 10: influência da prática na unidade educacional.....	108
Gráfico 11: quantidade de cursos citados que influenciaram a formação.....	112
Gráfico 12: comentários sobre o curso Diálogos Interdisciplinares 2016.....	115

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATE - Auxiliar Técnico Educacional  
APROFEM - Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo  
CEFAI - Centro de Formação e Apoio à Inclusão  
CEI - Centro de Educação Infantil  
CEU-FOR - Núcleo Técnico do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo  
CEU - Centro Educacional Unificado  
CIEJA - Centro de Integração de Jovens e Adultos  
CME - Conselho Municipal de Educação  
CP - Coordenador Pedagógico  
CMTC - Centro Municipal de Capacitação e Treinamento  
COPED - Coordenadoria Pedagógica  
CRECE - Conselho de Representantes de Conselhos de Escola  
DCNEIs - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
DIEI - Divisão de Educação Infantil  
DIPED - Divisão Pedagógica  
DIEFEM - Divisão de Ensino Fundamental e Médio  
DIEJA - Divisão de Educação de Jovens e Adultos  
DIEE - Divisão de Educação Especial  
DOC - Diário Oficial da Cidade  
DOT - Diretoria de Orientação Técnica  
DOT-P - Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica  
DRE - Diretoria Regional de Educação  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil  
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INDIQUE - Indicadores da Qualidade na Educação Infantil  
JEIF - Jornada Especial Integral de Formação  
MEC - Ministério da Educação  
MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

NAAPA - Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem  
NTA - Núcleo Técnico de Avaliação  
NTC - Núcleo Técnico de Currículo  
PEAs - Projetos Especiais de Ação  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira  
PT - Partido dos Trabalhadores  
RME - Rede Municipal de Ensino  
SINPEEM - Sindicato dos Profissionais no Ensino Municipal de São Paulo  
SME - Secretaria Municipal de Educação  
SMDHC - Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania  
TCA - Trabalho Colaborativo Autoral  
UAB - Universidade Aberta do Brasil  
UNICEU - Universidade nos Centros Educacionais Unificados

# Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>Capítulo 1 – Breve histórico do currículo e da formação dos professores na Rede Municipal de Ensino</b> .....	24
<b>Capítulo 2 – Orientação institucional para formação de professores</b> .....	31
2.1 A formação no Programa Mais Educação São Paulo.....	33
2.2 Revista Magistério.....	36
2.3 Subsídios 3 – CEU-FOR: Sistema de Formação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.....	40
2.4 Diálogos Interdisciplinares e Coleção Componentes Curriculares.....	42
2.5 Educação Infantil.....	46
2.6 Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	52
2.7 Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA).....	54
2.8 AGIR – Revisitar, Resignificar, Avaliar, Planejar com a Escola.....	56
2.9 Parcerias: Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e UniCEU.....	58
<b>Capítulo 3 – O impacto da formação segundo gestores e professores</b> .....	61
3.1 Entrevistas.....	66
3.1.1 O papel da formação permanente dos professores para prática pedagógica.....	69
3.1.2 Impacto dessas políticas de formação.....	74
3.1.3 Desafios para implementação de políticas públicas para a formação.....	78
3.1.4 Relevância das publicações da SME para a formação dos professores.....	82
3.1.5 Percepção sobre as principais diferenças entre o governo Haddad e as gestões anteriores na formação de professores.....	85
3.2 Pesquisa com docentes participantes do curso Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria.....	87
3.2.1 Análise das respostas objetivas.....	89
3.2.2 Análise das respostas abertas.....	100
<b>4 – Considerações finais</b> .....	122
<b>REFERÊNCIAS TEÓRICAS</b> .....	126
<b>ANEXO I – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM GESTORAS</b> .....	135



## INTRODUÇÃO

A proposta da pesquisa é analisar as políticas públicas educacionais para formação permanente de professores no município de São Paulo, durante o governo de Fernando Haddad (2013-2016), eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

A escolha do tema foi motivada pela minha vivência profissional na Diretoria Regional de Educação (DRE) de São Mateus<sup>1</sup>, articulada aos objetivos do Mestrado Profissional da FLACSO/FPA, como

[...]fornecer ao pós-graduando um **espaço de reflexão crítica sobre a prática da gestão pública** a partir dos princípios do projeto democrático popular e compreender as condições institucionais e os instrumentos de Estado e governo para promover políticas públicas comprometidas com a equidade e com a efetiva transformação das condições de vida alinhadas com o bem-estar. (Fundação Perseu Abramo, 2017)<sup>2</sup>

Contribuíram para escolha do tema inquietações derivadas de um discurso que apresenta a educação como eixo fundamental para solucionar os problemas sociais e o subdesenvolvimento do Brasil. Políticos eleitos, candidatos e educadores afirmam que a educação será prioridade e o investimento em qualidade irá melhorar o desempenho dos estudantes. Podemos identificar esse discurso em diferentes atores. No documento de 22 de abril de 2015 da Presidência da República, Secretaria de Assuntos Estratégicos, *Pátria Educadora: A qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional*, lê-se:

O esforço para qualificar o ensino público surge no Brasil dentro de contexto maior: a construção de nova estratégia de desenvolvimento nacional. Nas últimas décadas nosso crescimento econômico foi alavancado pela produção e exportação de *commodities* e pela popularização do consumo. Milhões de brasileiros foram resgatados da pobreza. A alta no preço de nossos produtos agropecuários e minerais obscureceu, porém, as limitações e as fragilidades desta maneira de crescer.

[...]

É neste quadro que se insere a qualificação do ensino básico: ela é a parte mais importante deste novo modelo de desenvolvimento -- produtivista, capacitador e democratizante. (BRASIL, 2015, p. 4)

Temática abordada em 06 de abril de 2016, na posse do Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, pela presidenta Dilma Rousseff<sup>3</sup>:

<sup>1</sup> Atuei como Assistente Técnico Educacional I na Divisão Pedagógica (DIPED) de 03/2013 a 03/2015 e, depois, no Gabinete da Diretora Regional até 12/2016.

<sup>2</sup> Grifo nosso. Objetivos do Mestrado Profissional da Fundação Perseu Abramo e Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais: <http://www.fpabramo.org.br/mestrado/cooperacao-e-intercambio/> acesso em 29/01/17.

<sup>3</sup> Disponível em <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-posse-do-novo-ministro-da-educacao-renato-janine-ribeiro-brasilia-df> acesso em 17/01/2018.

Estou convencida de que será como uma Pátria Educadora que o Brasil dará o salto imprescindível para se tornar finalmente um país desenvolvido, uma nação desenvolvida e, ao mesmo tempo, justa com seu povo. Nosso desafio é agir para que a onda de universalização do acesso ao ensino, que terá continuidade, se agregue, se junte à onda da educação de qualidade para todos. Nós estamos propondo um esforço nacional de qualificação do ensino básico, para mudar a maneira de ensinar e aprender no Brasil. (ROUSSEFF, 2016)

No plano de governo do candidato a presidente pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), José Serra, em 2010, observa-se que:

Há que se reconhecer que, mesmo considerando os avanços da educação brasileira, o País ainda não conseguiu vencer o desafio de dar uma educação de qualidade a todos os brasileiros. A política nacional de educação, liderada pelo governo federal, deverá mobilizar os Estados e Municípios em torno de um grande pacto pela equidade e qualidade da educação básica, fortalecendo o regime de colaboração efetiva entre os três níveis de governo. A prioridade é investir na qualidade da educação básica para formar cidadãos competentes e, depois, fazer a educação virar emprego através do ensino profissionalizante, um dever do Estado para com a juventude.<sup>4</sup> (Programa de Governo José Serra – Uma Agenda para o Desenvolvimento Sustentável do Brasil, 2010, p.85)

Ou no artigo *A Educação pode salvar o Brasil?* de Beatriz Cardoso<sup>5</sup>, para a Revista Pátio, nº 67 (2013):

Sabemos que a educação pode promover o desenvolvimento pessoal e a inserção social, especialmente em um país com tanta desigualdade como o Brasil. Se a escola for efetivamente um lugar onde se aprende, um espaço para a criação de vínculo com o conhecimento, estaremos entregando ao indivíduo as ferramentas para que venha a ter autonomia e liberdade de escolha para participar da sociedade e do mundo do trabalho. Se o aluno da escola pública tiver acesso ao conhecimento e à informação como elementos transformadores, terá suas possibilidades ampliadas e, por conseguinte, estaremos criando condições para uma sociedade mais competente e justa. (Revista Pátio - Ensino Fundamental, nº 67, A Educação pode salvar o Brasil? 2013, p. 22)

Entretanto, existe o discurso, muitas vezes concomitante na sociedade, de que a qualidade da educação brasileira é ruim e os professores não possuem formação adequada para lidar com os desafios impostos pelo século XXI. Paulo Yokota, assina artigo na revista Carta Capital, em 14/04/2014, *Os problemas da educação no Brasil*:

Quando se pergunta à população brasileira, em uma pesquisa de opinião, qual seria o problema fundamental do Brasil, a maioria indica a precariedade da educação. Os entrevistados costumam apontar que o sistema educacional brasileiro não é capaz de preparar os jovens para a compreensão de textos simples, elaboração de cálculos aritméticos de

<sup>4</sup> Disponível em <http://www.psdb.org.br/storage/2010/10/Programa-de-Governo-Jose-Serra.pdf> acesso em 17/01/2018.

<sup>5</sup> Doutora em Educação (FE-USP), diretora executiva do Laboratório de Educação e fellow no Advanced Leadership Initiative Harvard 2013.

operações básicas, conhecimento elementar de física e química, e outros fornecidos pelas escolas fundamentais. (YOKOTA, 2014)<sup>6</sup>

Eduardo de Freitas, integrante da equipe do Brasil Escola, site disponibilizado pelo UOL (Universo Online do Grupo Folha), no artigo *A qualidade da Educação Brasileira*, descreve diversos problemas da educação, dentre eles os professores:

São muitos os problemas que estão presentes na educação brasileira, especialmente na educação pública.

[...]

Esse fato é resultado direto do que acontece na estrutura educacional brasileira, pois praticamente todos os que atuam na educação recebem baixos salários, professores frustrados que não exercem com profissionalismo ou também esbarram nas dificuldades diárias da realidade escolar, além dos pais que não participam na educação dos filhos, entre muitos outros agravantes. (FREITAS, 2008)<sup>7</sup>

Opinião compartilhada por Guiomar Namó de Mello, segundo a reportagem de Thiago Varella (2016):

Se a sociedade brasileira deseja mais qualidade em educação, a formação dos nossos professores precisa ser debatida. Essa é a opinião da educadora Guiomar Namó de Mello, diretora da EBRAP (Escola Brasileira de Professores) e uma das maiores palestrantes da Bett Brasil Educar 2016,

[...]

Segundo a educadora, formada pela USP e com pós-doutorado em Londres, o professor brasileiro precisa de orientação e de uma formação melhor, já que, na média, ele não tem um grande domínio do conteúdo que tem que ser ensinado e, muito menos, da maneira como esse assunto deve ser transmitido.<sup>8</sup>

Ao vivenciar as políticas públicas, tanto como servidor e usuário, essas múltiplas perspectivas me impactaram. Ora a Educação, e por conseguinte os trabalhadores da educação, são tratados como capazes de contribuir eficazmente para o desenvolvimento social, ora somos responsabilizados por não ensinar os estudantes ou recebemos a pecha de frustrados. Essas posições sobre o papel da educação fazem parte de um debate permanente na sociedade sobre os serviços públicos, segundo OLIVEIRA (2012):

Na sociedade, desenrola-se um debate permanente a respeito da qualidade, da equidade e da eficiência dos serviços públicos prestados a população. Sua necessidade é indiscutível. Não podemos imaginar o funcionamento da sociedade sem a administração pública. Milhões de crianças são atendidas diariamente nas escolas, [...] Enfim, são milhões de pessoas a utilizar continuamente a enorme estrutura pública. (OLIVEIRA, 2012, p. 30)

<sup>6</sup> Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/os-problemas-da-educacao-no-brasil-657.html> acesso em 17/01/2018.

<sup>7</sup> Disponível em <http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/a-qualidade-educacao-brasileira.htm> acesso em 17/01/2018.

<sup>8</sup> Disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/05/19/professor-pode-saber-conteudo-mas-nao-aprende-a-ensinar-diz-educadora.htm?cmpid=copiaecola> acesso em 17/01/2018.

Entretanto, a impressão, fruto da experiência profissional e convivência cotidiana com educadoras e educadores da rede pública, é a de que constantemente estão buscando formações, participando de cursos e estudos coletivos. Apesar das reclamações sobre as condições de trabalho e do descaso com a profissão muitos procuram, ao menos no discurso, oferecer uma educação de qualidade. FREIRE (1996) já alertava sobre o perigo de, desanimados, cruzarmos os braços:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 1996, p. 67)

Como não podemos aceitar esse indiferentismo, buscamos realizar uma pesquisa neste programa de Mestrado Profissional que investigasse um tema relacionado ao Estado e as Políticas Públicas Educacionais voltado às práticas das educadoras e educadores paulistanos, trabalhadores que constroem esta, tão debatida, Educação. Curiosidades decorrentes de nossa observação cotidiana e sobre a aceitação dos documentos publicados pela SME que passavam a nortear as ações na Rede Municipal de Ensino (RME) fortaleciam dúvidas que motivaram essa pesquisa: Qual o impacto da formação na prática dos professores? Ela é capaz de alterar o currículo? Como gestores públicos avaliam a intencionalidade e efetividade das ações? A qualidade social da educação está melhorando?

Na impossibilidade de responder todas essas questões o tema da formação permanente de professores aflorou como eixo condutor dessas questões. Optamos por desenvolver uma pesquisa que descreva como os documentos institucionais abordaram o tema, por meio de entrevistas registre a reflexão de responsáveis pelas ações e com questionários tente captar a impressão dos professores sobre o processo formativo e o impacto no cotidiano escolar. Dessa forma, acreditamos abarcar o discurso oficial dos formuladores de políticas públicas educacionais e as suas intencionalidades, passando pelos implementadores dessas políticas chegando no público-alvo das formações (protagonistas na implementação da política pública educacional). Sem deixarmos de levar em consideração o alerta de COSTA (2014), sobre a impossibilidade de um Estado neutro, tentaremos justamente verificar se os docentes incorporaram os discursos e intencionalidades expressas nos documentos institucionais e falas das elaboradoras de políticas públicas. Segundo o autor:

A concepção ingênua do Estado neutro, que supõe que uma mudança na correlação das forças na sociedade, em um grau que permita o controle do seu aparelho por forças progressistas, originaria automaticamente, políticas capazes de alavancar a desconcentração de poder e a equidade social, pode ter consequências desastrosas. A visão de que o aparelho do Estado seja um simples aparelho neutro, capaz de, de uma hora para outra, alterar sua orientação e seu modus operandi de forma a implementar políticas que contrariam as premissas que o geraram, pode levar a uma postura voluntarista que tende a minimizar as dificuldades que sempre enfrentam os governos de esquerda. (COSTA, 2014, p. 23)

Também procuramos verificar se as ações estratégicas poderiam ser identificadas. Segundo Perez (2013):

Assim, a concepção de educação assumida compreende que todos os sujeitos envolvidos na implementação da política educacional se constituem como protagonistas. Reafirma-se como ações estratégicas:

- A realização da permanente formação/acompanhamento da comunidade educativa.
- A implementação da metodologia dialógica no processo de formação/acompanhamento e sistematização de registros e indicadores que retroalimentem as intervenções de formação, influenciando as práticas educacionais cotidianas.
- Ênfase na formação e acompanhamento, nas temáticas de gestão e currículo que contemplem questões como: diversidade, letramento, novas tecnologias e múltiplas linguagens, reconhecendo os saberes e as culturas dos sujeitos como necessárias à construção de sua identidade e seu protagonismo. (PEREZ, 2013, p. 110)

A Secretaria Municipal de Educação (SME) organizou sua política para formação de professores ao longo do mandato do prefeito Haddad por meio da legislação, das publicações institucionais e das temáticas dos cursos. A Coordenadoria Pedagógica (COPED)<sup>9</sup> através de seus diversos Núcleos e Divisões<sup>10</sup> orientou a formação de professores e implementou o Sistema de Formação de Educadores. Nos diversos territórios as 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs) implementaram a política de formação com as equipes das Divisões Pedagógicas (DIPED) em diálogo constante com as Unidades Educacionais (UEs). Em 2014 a reorganização necessária após a implementação dos 3 Ciclos no Ensino Fundamental (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) teve grande impacto nas temáticas. Conforme BELTRAN (2012):

A formação permanente apresenta-se como uma das grandes prioridades das reformas educacionais. O anúncio de um futuro melhor para a

<sup>9</sup> Utilizaremos a nomenclatura instituída pelo Decreto 56.793 do DOC de 05/02/2016 que alterou a denominação de diversos departamentos. Por exemplo, a Coordenadoria Pedagógica (COPED) era denominada DOT (Diretoria de Orientação Técnica).

<sup>10</sup> Núcleo Técnico de Avaliação – NTA; Núcleo Técnico de Currículo – NTC; Núcleo Técnico do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – CEU-FOR; Núcleo Técnico da Universidade nos Centros de Educação Unificados – UniCEU; Divisão de Educação Infantil – Diei; Divisão de Ensino Fundamental e Médio – Diefem; Divisão de Educação de Jovens e Adultos – Dieja; Divisão de Educação Especial – Diee; Centro de Multimeios.

Educação justifica alterações nas políticas que reverberam na organização escolar, no currículo e, conseqüentemente, nas expectativas e exigências em relação ao professor.

[...]

Os processos formativos são inscritos em uma rede de dispositivos de diferentes ordens, tais como: teorias, enunciados científicos, práticas sociais, proposições filosóficas, regulamentos, leis, portarias e decretos organizados com vistas a provocar efeitos na invenção de um certo tipo de sujeito (BELTRAN, 2012, p. 26)

No **Capítulo 1** apresentaremos um breve histórico com as ênfases curriculares adotadas nos governos de Luiza Erundina (1989-1992), Paulo Maluf (1993-1996), Celso Pitta (1997-2000), Marta Suplicy (2001-2004), José Serra (2005-2006), Gilberto Kassab (2006-2012) e Fernando Haddad (2013-2016). Memórias de trabalhadoras que vivenciaram os períodos são apresentadas ao longo do capítulo.

A intencionalidade política do governo para a formação dos professores será tratada no **Capítulo 2** com a apresentação dos documentos oficiais publicados durante a gestão de Fernando Haddad. Essas publicações indicaram caminhos para equipes das DREs, coordenadores pedagógicos, professores e subsidiaram o debate sobre a política educacional na rede.

No **Capítulo 3** para avaliar o impacto da política pública na prática docente realizamos entrevistas orais com gestoras públicas e as apresentamos organizadas em eixos temáticos. Também apresentamos uma pesquisa sobre a percepção da formação pedagógica para 352 participantes do curso *Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria* na DRE São Mateus em 2016.

Dessa forma, em decorrência da extensão da Rede Municipal de Ensino – 63.242 servidores, 49.763 docentes, 978.646 estudantes, 3.579 escolas, em 13 Diretorias Regionais de Educação<sup>11</sup> – optamos por apresentar as orientações institucionais que representam a unicidade da RME e, ao longo do trabalho, ajustar o foco na DRE São Mateus para identificar os desdobramentos da política pública educacional num território específico. Em consonância com o Mestrado Profissional buscamos realizar uma pesquisa atrelada a prática e utilizar instrumentais aplicáveis no cotidiano da gestão pública (entrevistas e formulários). Não pretendemos realizar uma ampla análise bibliográfica, mas coletar dados, discursos e relatar as impressões de gestores e professores sobre o processo formativo. Temos como objetivo geral:

- Detectar o impacto da formação continuada na prática cotidiana dos

<sup>11</sup> Disponível em <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000> acesso em 28/02/17.

professores da Rede Municipal de Ensino do município de São Paulo.

São nossos objetivos específicos:

- Apresentar os documentos orientadores da política pública educacional de formação produzidos entre 2013 e 2016;
- Analisar o impacto da formação no discurso sobre a prática do professor;
- Analisar a intencionalidade dos gestores de políticas públicas educacionais;
- Contribuir com a construção da memória da Rede Municipal de Ensino;
- Compartilhar os dados coletados e tabulados.

## CAPÍTULO 1 – BREVE HISTÓRICO DO CURRÍCULO E DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Apesar da proposta deste trabalho ser a análise da formação de professores na gestão do prefeito Haddad (2013-2016) não podemos desconsiderar os períodos anteriores e por isso realizamos um breve histórico das ênfases curriculares dos governos que antecederam nosso objeto de estudo. Esse resgate é necessário porque as políticas formativas são vinculadas a visão curricular que permeia a gestão. Como afirma Sacristán:

O currículo e sua implementação têm condicionado nossas práticas de educação. Portanto, ele é um componente formador da realidade do sistema de educação no qual vivemos; poderíamos dizer que o currículo dá forma a educação. Contudo, as práticas dominantes em determinado momento também condicionam o currículo; ou seja, ele é simultaneamente instituído por meio das realizações práticas. (SACRISTÁN, 2013, p. 9)

Como recorte para esse histórico adotamos o ano de 1989, início da primeira gestão petista na cidade de São Paulo. A gestão da prefeita Luiza Erundina é muito citada como marco na Rede Municipal de Ensino (RME) devido à política educacional implementada em sua gestão. Esse retorno temporal equivale a uma carreira docente, pois quem ingressou de 1989 a 1992 está se aposentando, ou próximo de, se considerarmos carreiras de 25 a 30 anos. Além disso, esse recorte temporal é significativo, pois foi o adotado pela gestão Haddad em documentos, como *Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria* (2016).

Abordaremos, brevemente, as ênfases curriculares adotadas nos diversos governos: Luiza Erundina (1989-1992), Paulo Maluf (1993-1996), Celso Pitta (1997-2000), Marta Suplicy (2001-2004), José Serra (2005-2006), Gilberto Kassab (2006-2012) e Fernando Haddad (2013-2016).

Luiza Erundina foi a primeira mulher eleita para governar o município de São Paulo e teve como secretários de Educação Paulo Freire e Mario Sérgio Cortella. Segundo AMERICANO (2011):

Foi a partir do legado freiriano que o Magistério Público Paulistano conquistou seu primeiro Estatuto, publicado no ano de 1992. Esse documento foi gestado em um processo democrático participativo mediante negociações com os sindicatos, o Poder Legislativo e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

[...]

A participação dos professores foi muito importante para a construção do referido Estatuto, pois, além de contemplar os direitos desses professores,



ele trata dos deveres e atuações diante da regência e também da formação deles. O documento garante bases para um trabalho pedagógico pautado em três princípios norteadores: gestão democrática da educação pública, valorização dos profissionais e qualidade de ensino.

[...]

É oportuno destacar que o Estatuto do Magistério Público Municipal foi pioneiro no Brasil no tocante à implantação do plano de carreira do magistério que contemplava a evolução funcional. Esse Estatuto garantia a valorização dos profissionais da educação e destacava a importância de formação para os professores. (AMERICANO, 2011, p. 50-51)

Como princípios norteadores, no documento intitulado *Aos que fazem educação conosco em São Paulo, de 1989*, Paulo Freire defendia uma educação autônoma, criativa e emancipatória. Como:

Um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debate de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. (Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, 2016, p. 15)

Os eixos principais da gestão eram baseados na problematização da realidade das Unidades Educacionais e tinham como norte a democratização do acesso, gestão democrática, nova qualidade da educação e a expansão de atendimento da Educação dos Jovens e Adultos (Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, 2016). Segundo relatos da Secretária Adjunta da SME a formação teve destaque e seguia esses eixos:

Historicamente temos alguns momentos que podemos retratar. Grande política de formação com o secretário Paulo Freire, quando o PT foi governo de 1989 a 1992. A grande questão que se colocava na formação era a formação para todos. Não só para os gestores ou um segmento. Todos os professores tiveram oportunidade de participar da formação, assim como todos os gestores, técnicos e inclusive para os conselheiros escolares. Vivemos um momento muito rico de formação, além disso era uma formação acompanhada da construção coletiva de documentos que foram estruturantes para o currículo naquele momento. Para o currículo que defendíamos e defendemos até hoje. O currículo crítico, emancipatório e que dá voz a todos.

Esse foi o grande momento de minha formação enquanto profissional. Muito do que sou hoje devo a esse momento e as oportunidades de formação que tive naquele momento. A formação era construída pelos profissionais da rede que estavam no governo em conjunto com a Universidade. Foi uma parceria bacana, unia a experiência da rede com o que estava sendo produzido nas pesquisas. (Fátima Aparecida Antonio, 2016)

Segundo BELTRAN (2012) a gestão de Luiza Erundina, propôs a construção de uma educação libertadora e, ao estabelecer a formação permanente no Estatuto do Magistério, possibilitou a criação do PEA:

A história do PEA tem início em 1992, na gestão da prefeita Luiza Erundina (PT), com o decreto do Estatuto do Magistério Municipal Lei nº 11.229/92,

que regulamentava a ampliação das horas de trabalho coletivo e incluía a formação permanente como uma das ações a serem desenvolvidas nesse horário. Apesar de esta não ser a gestão criadora dos Projetos, preparou um terreno fértil ao defender e implementar um tempo de trabalho remunerado destinado à preparação de atividades, ao atendimento a pais, à correção de provas e ao estudo individual ou em grupos.

[...]

As aprendizagens de cunho pedagógico deviam ser acompanhadas por uma opção política que pretendesse construir uma escola libertadora em oposição aos anos de repressão da ditadura militar. Assim, o espaço coletivo capacitava-se para o desenvolvimento dos valores democráticos nos sujeitos que dele participavam. (BELTRAN, 2012, p. 27)

Claudete Vieira (2016), se recorda da formação e dos avanços, mas enfatiza que muito dos documentos produzidos não foram incorporado pelos educadores porque sua entrega ocorreu no final da gestão. Faz um alerta para a importância estratégica das produções institucionais serem distribuídas aos educadores e analisadas com tempo hábil na própria gestão que as produziu:

Na época da Erundina me lembro da formação e dos materiais. Vinham no formato do Diário Oficial, muito material ficou no final da gestão Erundina, ficaram anos e anos guardados e depois foram jogados fora. Os professores não incorporaram esse material e era coisa muito rica. As pessoas tinham tudo para incorporar esses materiais, tivemos muitos ganhos nessa gestão, veio o nosso Estatuto, os Regimentos, Jornadas de Trabalho, ampliou o salário. (Claudete Vieira, 2016)

No período de 1993 a 2000 (Maluf - Pitta), segundo Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Aatoria (SÃO PAULO, 2016), as propostas de formação continuada baseadas na Qualidade Total tinham como referência os documentos *Implementação da Política Educacional e Currículos e Programas – organizadores de áreas/ciclos*. BELTRAN (2012), indica como o PEA, inicialmente denominado Projetos Estratégicos de Ação, não consistia em um dos eixos centrais de formação nas escolas e como a Qualidade Total se presumia eficiente por estar alicerçada em, supostas, técnicas administrativas universais:

O primeiro texto legal a resolver acerca das disposições do PEA foi a portaria nº 2.083, de 13 de abril de 1994. Esse documento definia os objetivos dos Projetos Estratégicos de Ação, além de delimitar sua abrangência e os profissionais chamados à participação.

Essa portaria não compreendia os PEAs como eixos primordiais da formação docente. Apresentava-os, sim, como instrumentos capazes de operar melhorias na situação pedagógica da escola, traduzindo respostas às situações problemáticas ou deficitárias diagnosticadas em cada unidade.

[...]

Dessa maneira, os PEAs estavam mais afinados com a construção de um projeto escolar do que com uma metodologia específica para a formação de professores. Consonantes a uma visão de Qualidade Total da Educação, como esclarecem os Relatórios oficiais, traduziam-se em propostas creditadas como potencialmente bem sucedidas, pois estariam alicerçadas em técnicas administrativas de aplicação universal. (BELTRAN, 2012, p. 29)

Sobre o governo de Celso Pitta, BELTRAN (2012), destaca a influência na elaboração do currículo municipal do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado *Educação, um tesouro a descobrir*<sup>12</sup>:

Apesar de as políticas educacionais do Município não se autodenominarem com os pressupostos do relatório Delors condensados nos Quatro Pilares da Educação (Aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos), estes influenciaram, como se verá posteriormente, a formatação dos Projetos.

[...]

Não obstante, as modalidades estruturantes, que se seguiam a Formação e Aperfeiçoamento Profissional, afinavam-se com as orientações do relatório *Educação: um tesouro a descobrir* e intensificavam o discurso sobre a cidadania, a participação da comunidade no cotidiano escolar, o currículo transversal e a significação social das aprendizagens escolares. Eram elas: Avaliação Diagnóstica; Orientação Educacional e Pré-Profissionalizante; Ações com a Comunidade; Culturais e Artísticos; Melhoria da Qualidade de Vida e Formação da Cidadania. (BELTRAN, 2012, p. 35)

Apesar da intencionalidade expressa nos documentos, as memórias de PEREIRA (2016) e ANTONIO (2016) apresentam relatos semelhantes sobre a escassa formação pedagógica oferecida aos professores. ANTONIO (2016) também afirma que as gestões de 1993-2000 privilegiaram a formação dos diretores de escolas:

Depois entramos num momento obscuro nos governos Maluf e Pitta. O investimento foi quase nenhum em formação. Vivemos um momento de grupos que se organizaram de forma independente para construir grupos de formação. Não havia uma política. Fora do horário de trabalho. Lembro muito bem em 1995 dos CPs se reunirem uma vez a cada 15 dias. Discutíamos temáticas importantes das escolas e a partir disso escolhíamos uma bibliografia que pudesse nos ajudar a tomar caminhos. O grande investimento na gestão Maluf/Pitta foi nos diretores de escola. Fizeram uma parceria com a FIA da USP para uma formação de gestores, do ponto de vista técnico. Nós professores e CPs fomos relegados. (Fátima Aparecida Antonio, 2016)

Entrei na gestão do Paulo Maluf, não tinha formação permanente, havia a JEIF que era herança da Luiza Erundina. De 1995 a 2000 não havia formação, os professores e a escola eram muito isolados. Tinham que buscar sua formação e fazer cursos fora. Não tinha essa intencionalidade de uma formação permanente, de colocar o professor para refletir sobre sua prática e trocar com outros. Era muito prescritivo. (Maria Efigênia Ribeiro Pereira, 2016)

Na gestão de Marta Suplicy (2001 a 2004) houve ênfase no movimento de reorientação curricular, na formação permanente e sistemática e a reconsideração da avaliação e do funcionamento da escola. Foram estabelecidas quatro metas para

<sup>12</sup> Esse documento está Disponível em [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf) acesso em 24/01/2018.

a educação no município: democratização do conhecimento, qualidade social da educação, democratização da gestão e democratização do acesso e permanência do estudante na escola. A revista *EducAção* nº 4 (2003) apresenta o diálogo permanente como necessidade curricular capaz de produzir novos Cadernos Temáticos de Formação e a intencionalidade de continuidade de discussões presentes na gestão de 1989 a 1992:

Gostaríamos de situar esse documento no tempo histórico-social determinado e precioso em que foi constituído coletivamente, afirmando que ele não tem, absolutamente, a pretensão de esgotar as discussões acerca dos temas propostos.

É um texto desencadeador de novas discussões, fomentador de aprofundamentos, sendo, antes de mais nada, um documento que reconhece e apoia o Princípio da Provisoriedade e Incompletude do conhecimento e, à moda de Umberto Eco, em sua 'Obra Aberta', busca integrar múltiplas contribuições que a ele pretendam se juntar e com ele dialogar, originando novos documentos numa perspectiva de produção coletiva.

Essas contribuições, em um movimento dialético e dialógico permanente de ida e de volta, de ação-discussão-reflexão-ação, poderão ser incorporadas na produção de novos Cadernos Temáticos de Formação baseados nos estilos das experiências dos Cadernos de Formação Freireanos (Gestão Popular de São Paulo – 1989/92) e nos Cadernos Temáticos da Gestão Popular (de Porto Alegre). (Revista *EducAção* nº 4, 2003, p. 1)

Foi realizada a primeira formação voltada para a questão étnico-racial com a introdução da bibliografia voltada a este tema, oriunda do Prêmio do CEERT (Centro de Estudos das Relações Trabalho e Desigualdade) em 2002, constante do *Projeto Educar para a Igualdade Racial e de Gênero: experiências de promoção da igualdade étnico-racial em ambiente escolar*. Cabe destacar a formação voltada para o tema orientação sexual e a formação do Vivências Culturais.

PEREIRA (2016) e ANTONIO (2016) descrevem a ênfase da gestão em proporcionar uma ampla formação aos professores, na temática étnico-racial e no papel dos Grupos das Ações Educativas (GAAE), também descritos por BELTRAN (2012) como significativos na implantação das orientações institucionais:

A essência dos governos petistas é a formação dos professores. Vivi isso no governo da Marta Suplicy porque fui trabalhar nas Oficinas Pedagógicas, como chamava na época, e fui acompanhar ações de formação. Havia formação para sala de leitura, formação ambiental, formação para os professores de Fundamental II, diversas formações. Não como é hoje. A gestão Haddad avançou ao garantir todos os professores do Ensino Fundamental em formação no horário de trabalho. Na gestão de 2001 a 2004 tivemos muita formação, principalmente temáticas ligadas a questão étnico-racial. Por exemplo, na minha formação de história não tive História da África. Lembro que enquanto equipe pedagógica começamos a levar as questões étnico-racial e de gênero para as escolas. Era muito difícil, as pessoas tinham uma resistência muito grande. (Maria Efigênia Ribeiro

Pereira, 2016)

Na outra gestão petista de 2001 a 2004 a gente retoma a possibilidade de que todos tenham de fato uma formação contínua para todos os segmentos. Em muitas regiões da cidade isso foi feito com divisões em micro regiões para que fossem realizados encontros com a participação do professor, CP, diretor e do supervisor. É dessa época o grupo de acompanhamento pedagógico. As regiões montaram grupos. A equipe pedagógica junto com a supervisão assumiam uma micro-região e acompanhavam a formação. Tínhamos o acompanhamento da Universidade nos 2 primeiros anos. Isso era uma maneira de chegar na ponta, tinha as diretrizes da SME e o acompanhamento. Era uma estratégia e foi a grande marca. (Fátima Aparecida Antonio, 2016)

Outros mecanismos de implantação das diretrizes municipais foram instituídos por essa Portaria. O Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa (GAAE), composto por funcionários da Diretoria de Orientação Técnico – Pedagógica e Supervisor Escolar capacitados através de assessorias prestadas por universidades, deveria ser responsável pela análise, pelo acompanhamento e pela aprovação dos PEAs das unidades educacionais.

Esse grupo mediava o diálogo entre as escolas e os conhecimentos teóricos produzidos que referendavam as transformações propostas pela Secretaria Municipal de Educação. Sua atuação consistia em encaminhar e justificar ajustes a serem viabilizados pelas escolas em suas ações futuras, objetivando uma consonância cada vez maior com o ideário educacional do município, que se embasava na concepção de Qualidade Social da Educação. (BELTRAN, 2012, p. 38)

Nos governos de José Serra e Gilberto Kassab foi instituído o *Programa Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal*. Foram elaborados materiais formativos para os professores e didáticos para os estudantes, com base em consulta a um grupo referência com representantes de docentes, por componente curricular e com participação de assessoria externa (Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, 2016). Na opinião de ANTONIO (2016) o período é caracterizado pela ênfase na formação dos coordenadores pedagógicos, nos professores dos anos iniciais e pelo registro do desempenho dos estudantes.

Já no período de 2005 a 2012 o que fica bastante evidente foi a formação do CP. A ideia era que ele fosse o grande articulador lá na escola das ações formativas na JEIF buscando resultados. De 2005 a 2012 vivemos um momento muito preocupado com resultados. Se combina isso com as avaliações nacionais, com a Prova São Paulo e a Prova da Cidade. Ficou muito focado no resultado, no acompanhamento do desempenho das crianças. No frigar dos ovos era melhorar o resultado com foco no IDEB.

Toda a formação de 2005 a 2012 tinha esse foco e nós na escola cansamos de preencher planilhas sobre o aprendizado dos alunos, hipóteses alfabéticas e hipóteses de escrita. Sempre fui contrária a isso porque no nosso trabalho acreditamos que o aprendizado se dê de uma forma diferente e num acompanhamento também diferente e não simplesmente medir o conhecimento.

A ênfase foi nos coordenadores pedagógicos e o fundamental II foi esquecido. Pode ser que alguma região tenha feito alguma coisa, mas o foco foi muito nos professores do primeiro ano, segundo e quarto ano do

Ensino Fundamental. Esses professores tiveram um acompanhamento maior. Toda formação para esse pessoal era baseada no material produzido naquela gestão, as Orientações Curriculares, expectativas de aprendizagens e Cadernos de Apoio aos Alunos. (Fátima Aparecida Antonio, 2016)

Descrição próxima da memória de DOTTO (2016), coordenadora pedagógica no período e oriunda da rede privada. Ela descreve como a formação para CPs foi satisfatória e como os documentos Orientações Curriculares foram importantes por apresentar um currículo aos CEIs:

No governo Kassab havia um grupo de DREs que era bastante dedicado a formação. Havia formação para CEI e EMEI separados. No grupinho de CEI aprendi bastante também porque era de EMEF. Tentei aproveitar o máximo que podia das formações da DRE. Gostei muito, me apropriei muito, estudei muito. Me lembro disso dessa época. Era uma boa formação, na época as Orientações Curriculares (OCs). Foi importante porque não conhecia quase nada de educação infantil, minha trajetória era de ensino fundamental. Não havia um currículo e quando entraram as Orientações Curriculares o CEI ganhou um currículo. Como tinha uma trajetória de assistência social [a Educação Infantil] não havia um currículo, as práticas eram do cuidar, o foco era no cuidar, não havia um currículo educacional. (Simony de Lena Dotto, 2016)

Na gestão de Fernando Haddad foi instituído o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal – Mais Educação São Paulo. Houve uma reorganização dos ciclos do Ensino Fundamental com ênfase na "Qualidade Social da Educação". Os ciclos passaram a ser: Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos); Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) e Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos). Houve a adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a formação dos professores do Ciclo de Alfabetização e organização de ações formativas baseadas em temas prioritários do Mais Educação São Paulo (Currículo, Avaliação, Diversidade, Étnico-racial, Gestão Democrática). Apresentaremos os documentos produzidos nessa gestão no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2 – ORIENTAÇÃO INSTITUCIONAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As ações de formações pedagógicas dos professores entre os anos de 2013 e 2016, como política pública educacional, da Rede Municipal de Ensino (RME) do município de São Paulo foram norteadas pela legislação, existente e editada durante a gestão Haddad, e pelas publicações institucionais da SME. Essas publicações indicaram caminhos para equipes das DREs, Coordenadores Pedagógicos, professores e subsidiaram o debate sobre a política educacional na rede. Outra característica marcante foram as consultas públicas<sup>13</sup> sobre a implantação do Programa Mais Educação São Paulo. Nelas a comunidade escolar pode se pronunciar e participar da construção de documentos.

As diretrizes das políticas públicas educacionais que nortearam as diversas ações da gestão estão presentes no **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo** (Decreto 54.452/13):

Art. 3º O Programa Mais Educação São Paulo terá por finalidades principais:

I – a ampliação do número de vagas para a educação infantil e universalização do atendimento para as crianças de 4(quatro) e 5(cinco) anos de idade;

II – a integração curricular na educação infantil;

III – a promoção da melhoria da qualidade social na educação básica e, conseqüentemente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB;

IV – a ressignificação da avaliação, com ênfase no seu caráter formativo para alunos e professores;

V – a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, nos termos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC;

VI – a integração entre as diferentes etapas e modalidades da educação básica;

VII – o incentivo à autonomia e valorização das ações previstas nos projetos político-pedagógicos das unidades educacionais;

VIII – o fortalecimento da gestão democrática e participativa, com envolvimento das famílias. (SÃO PAULO, Decreto 54.452/13)

Algumas dessas finalidades expressas no artigo 3º necessitam de investimentos diretos de capital, por exemplo, na ampliação das vagas de educação infantil e na universalização do atendimento para crianças de 4 e 5 anos (inciso I).

<sup>13</sup> A consulta pública ocorreu entre 15 de agosto e 15 de setembro de 2013 e a principal ferramenta para envio de propostas, sugestões e dúvidas foi a plataforma disponível em [www.maiseducacaosaopaulo.com.br](http://www.maiseducacaosaopaulo.com.br). Em 10 de outubro de 2013 a SME publica uma Devolutiva da Consulta Pública em [http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/download/docs/Devolutiva\\_da\\_Consulta\\_Publica.pdf](http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/download/docs/Devolutiva_da_Consulta_Publica.pdf), disponível ainda em 13/03/17.

Não é possível ampliar vagas sem construir prédios ou efetuar convênios. Mesmo a estratégia de ampliar o número de estudantes por sala ou ocupar salas destinadas a outras atividades terá impactos financeiros, seja na contratação de profissionais ou em custos operacionais.

Alguns desses objetivos – como a ressignificação da avaliação, estratégias de alfabetização, gestão democrática, concepções sobre integração, qualidade social da educação, valorização dos Projetos Político Pedagógicos – não podem ser alcançados apenas com investimentos diretos de capital, nem pela edição de decretos que determinem mudanças nas práticas pedagógicas. A formação é essencialmente dialógica e necessita de convencimento para frutificar nas unidades educacionais. O aumento salarial dos trabalhadores e a construção de escolas podem ser requisitos necessários para a melhoria da qualidade na educação, mas não necessariamente terão relação direta com a melhoria da gestão democrática. Se o gestor que receber o aumento ou ocupar uma nova escola não for comprometido com os princípios da gestão democrática apenas os investimentos não serão suficientes para alterar sua prática. Assim como a adesão formal do município ao PNAIC não alteraria as estratégias de alfabetização utilizadas cotidianamente pelos professores sem que esses participassem de formações orientadas para compreensão do Pacto.

Portanto, para alcançar as finalidades expressas no Programa Mais Educação São Paulo (artigo 3º) é necessária uma política pública para formação de professores que propicie o diálogo, pois passam essencialmente pelas concepções de cada educador e por suas formas de vivenciar a educação. Entendemos que as mudanças nas práticas pedagógicas passam pelo convencimento dos sujeitos e pelas reflexões sobre os conceitos defendidos durante a formação. Conforme Paulo Freire:

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. (FREIRE, 1996, p. 110)

Os documentos institucionais são instrumentos que podem contribuir para a reflexão e alteração das práticas pedagógicas. Fátima Antonio, Secretária Adjunta da SME, ao ser questionada sobre a relevância das publicações da SME para a



formação dos professores afirma:

Altíssima relevância. São publicações que vão fomentar a formação, são elementos que precisam estar dentro dos horários coletivos para serem apropriadas. Mais de 90% dessas publicações contaram com a participação da rede em sua elaboração e isso é outro elemento fundamental. É uma marca que a gente deixa, os documentos foram construídos a muitas mãos. (Fátima Aparecida Antonio, 2016)

A seguir, apresentaremos os documentos institucionais produzidos entre 2013 e 2016, pela gestão do prefeito Fernando Haddad, que orientaram a formação docente.

## 2.1 A formação no Programa Mais Educação São Paulo

Fernando Haddad instituiu o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo através do Decreto 54.452 em 10 de outubro de 2013. Tendo entre seus objetivos a melhoria da qualidade social da educação através da formação do educador<sup>14</sup>. Esse decreto também determina o modelo de formação no parágrafo 7º do Art. 4:

A formação do educador será realizada de maneira sistemática nas unidades educacionais e com as Diretorias Regionais de Educação, além de outras, provenientes de parcerias com outros entes federativos, inclusive nos Polos de Apoio Presencial UAB-SP a serem implantados em unidades integrantes dos Centros Educacionais Unificados – CEUs.

A Portaria 5930/13 de 14 de outubro de 2013 regulamenta o Decreto nº 54.452 e estabelece as normas complementares para o Programa Mais Educação São Paulo. Em seu Art. 20 define que um **Sistema de Formação de Educadores** da Rede Municipal de Ensino é uma condição para a realização e êxito do programa. Dessa forma, expressa a convicção do governo Haddad de que a formação modifica práticas pedagógicas e que influencia positivamente na qualidade social da educação. Como afirma Fátima Antonio:

Tem algumas questões em nossa profissão que são fundamentais. Uma delas é o investimento na formação. Não há possibilidade alguma de não ter formação para o professor. Diretamente para o professor.

[...]

A formação continuada é essencial e estratégica. Esse profissional precisa compreender o que é a rede pública, o que é estar numa rede pública de ensino. Depois porque tem que acompanhar todas as tendências, as mudanças que estão ocorrendo na área e estudar constantemente. (Fátima

<sup>14</sup> Decreto 54.452 no Art. 3º inciso III e Art. 4º inciso IV.

Aparecida Antonio, 2016)

A Portaria 5930/13 também apresenta a intencionalidade de possuir diversos atores na formação, principalmente os profissionais da RME e afirma que as DREs e os gestores são responsáveis por viabilizar a formação.

Interessante notar que antes da publicação da legislação do Programa Mais Educação a SME apresentou dois documentos para subsidiar as reflexões e debates sobre a reorientação curricular e reestruturação organizacional. Em 17 de abril de 2013 foi disponibilizado o documento **Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na rede municipal de São Paulo: contexto e perspectivas** e a partir de 15 de agosto houve um período de 30 dias de Consulta Pública para a versão inicial das propostas do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Na versão de 17 de abril, o Secretário de Educação César Callegari, que assina a nota introdutória, afirma que o documento *tem o propósito de subsidiar as reflexões e debates a serem realizados pelos colegas educadores no esforço de construção coletiva das políticas educacionais para a Cidade de São Paulo* (SÃO PAULO, 2013). Esse esforço de construção coletiva foi perseguido pelas equipes e se tornou prática na elaboração dos documentos por meio das consultas públicas e dos encontros para debate, como observamos ao longo da gestão Haddad.

Esse documento inicial elencava como uma das 7 prioridades para a cidade o apoio e formação de gestores em educação para que pudessem melhor elaborar e avaliar os projetos e, no item 7, *consolidar uma visão avançada sobre a ação supervisora que deve ser menos burocrática e fiscalizadora e mais orientadora e pedagógica* (SÃO PAULO, 2013). Também propôs um “Pacto Pedagógico” com a rede municipal sugerindo um marco conceitual com três dimensões: **Currículo**, como estrutura do ambiente de ensino e aprendizagem, em sua contínua reorientação, local privilegiado de inspiração e orientação das práticas do professor e de vivência dos alunos; **Aula**, como o local de autoria, de autonomia e de autoridade do trabalho docente; **Formação** do educador, como modalidade contínua de reconhecimento, reflexão crítica e aperfeiçoamento das práticas curriculares.

Em janeiro de 2014 foi disponibilizado o documento **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para implantação**, fruto das Notas Técnicas

produzidas em resposta a Consulta Pública e de um Seminário Interno realizado nos dias 12, 13, 16 e 17 de dezembro de 2013 na SME. Com a participação de equipes técnicas e dirigentes de vários setores observamos a intencionalidade da gestão em criar uma unidade em torno do Programa. Intencionalidade evidenciada com a impressão do documento e posterior distribuição de exemplares para todas as unidades educacionais da rede.

A formação dos professores é abordada em diversas Notas Técnicas, no capítulo sobre Gestão do Conhecimento e nas citações dos palestrantes. O documento apresenta explicitamente seu objetivo de ser uma orientação institucional para a formação:

Este documento tem o objetivo de servir de referência aos planejamentos e à elaboração dos Projetos Político Pedagógicos das Unidades Educacionais, além de subsidiar os horários de trabalho coletivo e as reuniões pedagógicas, assim como suas demais ações formativas ou reflexivas. Deve ser compreendido como uma organização de possibilidades de trabalho, para serem estudadas e revisitadas pelos educadores da Rede nos diversos momentos de formação. (Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para implantação, 2014, p. 8)

A Nota Técnica nº 15 versa sobre a necessidade de readequação dos programas de formação e dos Projetos Político Pedagógicos das unidades educacionais segundo as diretrizes do Programa Mais Educação São Paulo, tendo como temas prioritários o Currículo, Avaliação e Gestão Pedagógica. Também dá destaque ao Sistema de Formação de Educadores como forma de articular os desafios expressos em outras notas técnicas:

1. **Educação Infantil:** formação para a criação e implementação de Projeto Político-Pedagógico Integrado para a Primeira Infância e procedimentos específicos de avaliação, conforme Notas Técnicas de número 1 e 2.
2. **Ensino Fundamental e Médio:** formação para os temas tratados nas Notas Técnicas de 3 a 6 e para o trabalho com projetos (conforme Nota Técnica número 7), além de outros temas relevantes.
3. **Educação Especial:** questões de avaliação dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, descritas nas Notas Técnicas de número 9 e 10.
4. **Educação de Jovens e Adultos:** suas especificidades, organização, metodologias, programas de formação e as matrizes de avaliação, conforme descrito na Nota Técnica de número 8.
5. **Diversidade, desigualdades e diferenças:** formação para viabilizar a plena implantação das questões relativas à Educação para as Relações Étnico-Raciais e à Educação, Gênero e Sexualidade. Conforme prioridades especificadas na Nota Técnica de número 11.
6. **Gestão pedagógica:** oferecendo cursos que abordem a elaboração dos Regimentos Educacionais (Nota Técnica 21), entre outros assuntos. (Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para implantação, 2014, p. 106)

## 2.2 Revista Magistério

Uma estratégia adotada para a formação de professores foi a publicação da Revista Magistério a partir de fevereiro de 2014. Idealizada por Fernando José de Almeida, então Diretor da Divisão de Orientação Técnica (DOT/SME, posteriormente COPED), a revista contou com artigos de professores universitários<sup>15</sup>, entrevistas, textos dos profissionais da SME e relatos de prática. Segundo sua apresentação:

Magistério é uma publicação de formação e diálogo em duas versões: uma em papel, que será distribuída trimestralmente em todas as escolas e para todos os educadores da Rede Municipal de Ensino e outra, em versão digital, no endereço [http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/revista\\_magisterio](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/revista_magisterio), disponível permanentemente<sup>16</sup> para leitura e, principalmente, debate sobre temas abordados.

Na sua versão impressa, cada edição será dedicada exclusivamente a um grande tema da Educação/Pedagogia, como bem exemplifica este número que o leitor ora tem em mãos: a AULA, o instrumento mais radical de nosso trabalho de educadores. (MAGISTÉRIO 1, 2014, p. 5)

Com 6 edições, Magistério foi distribuída para todos os docentes, disponibilizada na internet e constou na bibliografia dos concursos para gestores e professores. No quadro 1 apresentamos a relação das revistas publicadas, seus temas e data de publicação:

**Quadro 1: Edições da Revista Magistério, temas e datas de publicação.**

Edição	Título	Publicação
Magistério 1	Aonde anda a aula?	Fevereiro/2014
Magistério 2	A aula expandida	Agosto/2014
Magistério 3	O aluno	Setembro/2014
Magistério Especial PNAIC	Direitos à alfabetização na idade certa	Setembro/2014
Magistério 4	Avaliação: um direito do aluno	Fevereiro/2015
Magistério Especial nº 2	80 anos de Educação Infantil – SME - SP	Outubro/2015

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Com a intenção de resgatar a aula como elemento fundamental do processo pedagógico e do papel do professor, **a edição nº 1** apresentou salas de aulas em

<sup>15</sup> Destaque para o próprio Fernando José de Almeida com quatro artigos publicados. O que evidencia sua forte intervenção na elaboração dos documentos orientadores.

<sup>16</sup> Advertimos sobre a pretensa permanência num site governamental. Numa tentativa de acesso em 05/02/17 a página indicada não estava disponível. Entretanto, foi possível acessar as edições da revista em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Revista-Magisterio-1>

diversos países (China, EUA, Suécia, Angola), contou com artigos de Fernando José de Almeida e de Luiz Carlos de Menezes, além dos relatos de educadores e alunos.

A edição se encerra com 17 páginas dedicadas à reedição do documento *Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na rede municipal de São Paulo: contexto e perspectivas*, de 17 de abril de 2013 e a proposta de criar um canal de diálogo com a equipe pedagógica da SME na internet, através do site <http://forum.sme.prefeitura.sp.gov.br>. Ao longo do texto são apresentadas 23 questões divididas em 9 blocos e a afirmação de que *no número seguinte sempre haverá uma sessão na qual tais questões serão debatidas ou respondidas* (MAGISTÉRIO, nº 1, 2014).

Apesar dessa intencionalidade as outras edições não trouxeram sessões dedicadas a esse diálogo. O que é compreensível, pois no início de 2017 ainda é possível acessar o fórum<sup>17</sup> e verificar a participação dos educadores. Com 11 tópicos, um para cada bloco de perguntas, um sobre a Aula e outro sobre Aulas-cenas, apenas 10 pessoas participaram contribuindo com 14 respostas. Sendo que não houve uma resposta sequer a nenhum dos 9 tópicos referentes às questões apresentadas na revista. Ainda em 24 de março de 2014, data da última atualização, houve uma tentativa, sem sucesso, de redirecionar as perguntas para estimular o debate: *iremos sugerir uma questão de cada Bloco das 'Questões Convite à reflexão'. Isto não impede que outros tópicos sejam abertos e novas questões abordadas*. Uma participação inexpressiva se lembrarmos que a versão impressa foi distribuída para dezenas de milhares de docentes em atividade nas unidades educacionais.

**Magistério 2** apresenta artigos de Fernando José de Almeida e Katia Gonçalves Mori, uma entrevista com Terezinha Rios a Alfredo Nastari e depoimentos de educadores a Daniel Amadei. Em “A expansão da aula essencial”, Almeida define a aula no ambiente escolar como:

[...]um ritual dinâmico de ensino-aprendizagem [coletivo e individual] em que o professor/mestre planeja, organiza, autora e conduz a interação entre pessoas, mobilizadas de forma intencional e em direção à construção de um saber, alicerçado num currículo – social e historicamente construído – com bases disciplinares”. (MAGISTÉRIO, nº 2, 2014, p. 16)

Essa visão centrada na autoria do professor é problematizada pelo conceito de aula expandida, isto é, os temas tratados em sua relação com o mundo tendo o

---

<sup>17</sup> Disponível em <http://forum.sme.prefeitura.sp.gov.br/?forum=revista-magisterio> acesso em 05/02/17.

aluno como sujeito do conhecimento. Importante notar que Paulo Feire, citado quatro vezes no artigo, será presença constante na bibliografia dos artigos da revista e de outras publicações da SME.

O artigo de Mori, como estratégia de formação de professores, tem a intencionalidade de instrumentalizar os leitores para a elaboração do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), instituído para os alunos do ciclo Autoral (7º ao 9º ano do Ensino Fundamental) pelo Programa Mais Educação São Paulo. O ano de 2014 estava se encerrando e pela primeira vez os estudantes deveriam apresentar seus TCAs com propostas de intervenção social. O artigo foi sugerido como leitura nas formações de coordenadores pedagógicos ministradas pelas DREs.

Com o tema “O Aluno”, **Magistério 3** se inicia com *selfies* e depoimentos de estudantes, tem uma reportagem de Daniel Amadei sobre o uso de novas tecnologias, a transcrição de uma mesa redonda com José Cerchi Fusari e Elba de Sá Barreto, além de um documento do Siteal (Sistema de Informacion de Tendencias Educativas de America Latina) que mostra o perfil do aluno latino-americano. Possui artigos de: Maria da Graça Moreira, *A voz do aluno, em alto e bom som*; Natália andreoli Monteiro, *O aluno e a Internet: retratos e tendências*; Suely Amaral Melo, *Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil*; Fernando José de Almeida, *Próxima questão: avaliação*.

Em setembro de 2014, sem edição impressa, foi disponibilizada pela internet uma **edição especial da revista Magistério**, *Direitos à alfabetização na idade certa: Reflexões, práticas e trocas de experiências com os países ibero-americanos aprofundam a implementação do Pnaic na cidade de São Paulo*. Voltada exclusivamente para debater o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) contém artigos de Lucia Couto, Fátima Aparecida Antônio<sup>18</sup>, Conceição Letícia Pizzo Santos, Nilza Isaac de Macedo, Artur Gomes de Moraes e uma entrevista com o Secretário de Educação, Cesar Callegari.

A primeira publicação da revista em 2015 ocorreu sob a gestão do novo Secretário de Educação, Gabriel Chalita, e abordou o tema da Avaliação. **Magistério 4**, apresenta um resumo da palestra *Currículo e Avaliação: diálogo necessário*, de Francisco José Soares ao Grupo de Implantação Permanente do Programa Mais Educação São Paulo. Traz artigos de Alípio Casali, Fernando José Almeida, Érica

---

<sup>18</sup> Posterior Secretária Adjunta da Educação, Fátima Aparecida Antonio era diretora Diretora da Divisão – DOT Ensino Fundamental e Médio da SME em setembro de 2014.

Maria Toledo Catalani e das equipes da SME de Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Infantil.

Voltada aos professores, mas não apenas a eles, observamos a intencionalidade da revista em pautar os temas considerados importantes na formação e unificar discursos das próprias equipes da SME e dos responsáveis pela formação nas 13 Diretorias Regionais de Educação. Apesar de ser uma tarefa difícil devido à dimensão da rede de ensino no município de São Paulo, era de se esperar que essas equipes estariam entre os primeiros leitores, afinal, seriam os principais alvos de questionamentos durante as formações.

Para exemplificarmos essa observação, citamos a palestra de Francisco José Soares a um grupo reduzido, resumida no nº 4, e o *Seminário Diálogos Sobre Alfabetização, Leitura e Escrita*, em abril de 2014, que deu origem a publicação especial sobre o PNAIC. Se esses eventos se encerrassem em si mesmos teriam um alcance menor do obtido pelas publicações, tanto na quantidade de pessoas com acesso ao conteúdo quanto na duração temporal, estendida indefinidamente com o registro e, posterior, publicação.

Outro ponto que gostaríamos de destacar é a estratégia de incluir a Revista Magistério como bibliografia dos concursos públicos. Segundo relato da coordenadora pedagógica Simony de Lena Dotto (2016) *curso ajuda e motiva as pessoas. Estava todo mundo estudando a revista Magistério. Percebo que se não houver um pouco dessa motivação a revista ficaria no armário trancada.*

**Uma edição especial**, a última publicada, fez parte das comemorações dos 80 anos da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino em outubro de 2015. Com prefácio do Secretário de Educação, Gabriel Chalita, a revista possui artigos de Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Malta Campos, Lídia Godoi, Renata Cristina Dias Oliveira, Anita Viudes C. Freitas e Marcia Aparecida Gobbi. Seu conteúdo é completado com relatos de práticas, com entrevistas de profissionais que vivenciaram a transição do gerenciamento das creches da Secretaria de Assistência Social para a SME e pelo artigo de Sonia Larrubia Valverde, Diretora da DOT – Educação Infantil, *Os desafios de uma Rede de Educação Infantil que completa 80 anos: a busca da qualidade social.*

Podemos citar o artigo de Sonia Larrubia Valverde, para exemplificar, mais uma vez, a intencionalidade das publicações serem norteadoras da política pública para Formação, inclusive dos próprios gestores públicos, e fundadas no diálogo:

Apresentadas as concepções, os passos seguintes envolveram a formação das Equipes da Diretoria de Orientação Técnica – DOT/Educação Infantil das Diretorias Regionais de Educação – e a publicação de outros documentos que se constituíram por meio do diálogo constante com a Rede. Nesse sentido, destaca-se o documento 'Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana' fruto de um trabalho que vem sendo desde 2013, construído em parceria com representantes das equipes da DOT-P das DREs, Professores, Coordenadores Pedagógicos, Diretores de Unidades, Supervisores Escolares. Constitui-se como instrumento de autoavaliação participativa que envolve todos os atores que compõem a prática educativa. (Revista Magistério – Edição especial, 2015, p.35)

### 2.3 Subsídios 3 – CEU-FOR: Sistema de Formação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

A coleção, *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios*, teve 5 edições e abordou os temas descritos no quadro 2:

**Quadro 2: Coleção Mais Educação – Subsídios, edições, títulos e datas de publicação.**

<b>Edição</b>	<b>Título</b>	<b>Publicação</b>
Subsídios	Subsídios para Implantação	Janeiro/ 2014
Subsídios 2	Sistema de Gestão Pedagógica – SGP e a Avaliação para a aprendizagem	Agosto/2014
Subsídios 3	CEU-FOR: Sistema de Formação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo	Outubro/2014
Subsídios 4	Avaliação para aprendizagem: externa e em larga escala	Janeiro/2015
Subsídios 5	A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: A gestão educacional em uma perspectiva sistêmica	Abril/2015

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Apesar de todos os números abordarem a política educacional e serem materiais voltados para a formação, o caderno Subsídios 3 apresenta de forma sistematizada o CEU-FOR: Sistema de Formação dos Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Aborda um conjunto de temas, como as propostas metodológicas para formação, e as parcerias com outras instituições, com o objetivo de orientar e unificar a política pública, além de alcançar melhorias na qualidade da educação básica:

São trazidas as definições dos princípios que nortearão os currículos formativos, assim como suas esferas organizacionais, em que todos os



parceiros – Sindicatos, Universidades, ONGs, outras Secretarias e Organismos Internacionais de Cooperação - trabalharão coerentemente pautados pelo Programa de Reorientação Curricular Mais Educação São Paulo. (SUBSÍDIOS 3, 2014, p. 5)

O CEU-FOR não se constituiu como um espaço físico, mas em uma instância administrativa de articulação das ações formativas da RME, isto é, não foram criados locais que concentrassem as ações formativas. A opção pelo uso do nome CEU é uma referência aos objetivos políticos e educacionais dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) como um espaço que busca garantir o acesso da população a educação, a cultura e ao esporte.

O documento Subsídios 3 é um marco na análise da política pública para formação de professores do governo Haddad porque, além de sistematizar o CEU-FOR e apresentá-lo para a rede, é um reconhecimento público do processo de quase dois anos para definição dessa política. O documento foi publicado após um *processo de amadurecimento interno, que contou com a contribuição de diversos interlocutores, em especial o Grupo de Implantação Permanente (GIP)<sup>19</sup> do Programa Mais Educação São Paulo* (SUBSÍDIOS 3, 2014). Também porque cita diversas vezes a intencionalidade do diálogo com os educadores para construção dos documentos e respeito ao saber acumulado historicamente.

O CEU-FOR situa-se no contexto de todo o método de formulação e de implantação da política pública educacional no Município de São Paulo e tem se estruturado, nesta gestão, sobre os princípios do diálogo e da participação. Essa maneira de trabalhar esta baseada no reconhecimento verdadeiro e no profundo respeito a história dos nossos profissionais. Reconhecimento e respeito esses que se aliam a um simples fato: grande parte das práticas e conhecimentos existentes na Rede Municipal de Ensino (RME) estão dispersos, basicamente localizados nas práticas dos educadores, em suas reflexões cotidianas originadas na sala de aula. Esses conhecimentos acumulados precisam ser considerados na elaboração de qualquer proposta que tenha a pretensão de uma real contribuição ao avanço histórico da RME. (SUBSÍDIOS 3, 2014, p. 9)

A organização da oferta de ações formativas, indicando prioridades estratégicas, é objetivo central do Sistema de Formação dos Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A melhoria da qualidade social da educação pretende ser alcançada ressaltando as experiências dos educadores, com uma política orgânica que alie pesquisa acadêmica e investigação a partir da prática. Os princípios do CEU-FOR, descritos no documento, para orientarem o currículo da

---

<sup>19</sup> Participaram do GIP dirigentes e profissionais de diversas áreas da SME, Diretores de Divisão e Coordenadores de Núcleo da Diretoria de Orientação Técnica da SME, Diretores Regionais de Educação, Diretores da DOT-P, Diretores de Programas Especiais, Coordenadores do CEFAL e Supervisores Técnicos.

política de formação de professores são:

- a. Reconhecimento de que a formação do educador é elemento fundamental – mas não único ou isolado – para a melhoria da aprendizagem do educando;
- b. Compreensão ampliada da formação do profissional da educação: pedagógica, política, filosófica e técnica, articulando conteúdos relacionados as áreas de conhecimento e a prática didática aos conteúdos humanísticos, artísticos e científicos;
- c. Reconhecimento da complementaridade dos conhecimentos construídos nas situações práticas do cotidiano do educador e aqueles produzidos pela pesquisa acadêmica;
- d. Valorização das Diretorias Regionais de Educação como locais de produção e compartilhamento de conhecimento e do estabelecimento de programas de formação em serviço, fundamentais para a operacionalização das políticas municipais de Educação;
- e. Compreensão de que os diversos setores da SME e das DREs têm responsabilidades no que se relaciona a formação continuada dos educadores da Rede e tem autonomia para propor programas de formação, desde que de forma articulada as demais iniciativas do CEU-FOR;
- f. Adoção do conceito de cultura digital, em que o uso das tecnologias é integrado à ação pedagógica e ao currículo e deve ser garantido pela disponibilização de infraestrutura e dispositivos como suporte para a comunicação e para o processo de ensino e aprendizagem;
- g. Reconhecimento e valorização das particularidades das metodologias de ensino e aprendizagem presenciais e a distância, privilegiando uma ou outra modalidade de acordo com os objetivos da ação formativa;
- h. Acompanhamento das ações formativas realizadas no âmbito do Sistema, seja diretamente ou por meio de parcerias;
- i. Articulação da oferta proveniente das diversas esferas, assim como articulação dos temas tendo em vista a integração dos educadores das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;
- j. Afirmação do valor do estudo da realidade local e territorial;
- k. Reconhecimento e atuação a partir do contexto socioeconômico e histórico-cultural;
- l. Valorização da formação em serviço, fortalecendo a escola como espaço privilegiado e consolidando o Projeto Especial de Ação (PEA) como momento de aprendizagem contínua e permanente, por meio de estudos e reflexão crítica das práticas educativas.

## 2.4 Diálogos Interdisciplinares e Coleção Componentes Curriculares

Em meados de 2014, um ano e meio após o início da gestão Haddad, os ciclos Interdisciplinar e Autoral não possuíam documentos específicos para sua política de formação. O ciclo de Alfabetização contava, desde 2013, com o PNAIC como política de formação consolidada e, embora, a SME houvesse publicado *Subsídios para Implantação e Magistério 1*, a formação para professores do 4º ao 9º ano se baseava nas iniciativas específicas de cada uma das 13 DREs. Entre os dias 16 e 18 de junho de 2014 representantes das equipes das DOT-P das DREs e da

equipe DOT/SME Ensino Fundamental e Médio se reuniram para debater sobre a interdisciplinaridade, realizar um resgate histórico das políticas de formação e construir um documento curricular com base nos direitos de aprendizagem.

Esse grupo elaborou, após mais alguns encontros, um documento norteador. Sua primeira versão, intitulada **Ciclo Interdisciplinar como direito: sua criação coletiva**, foi apresentada para debate nos **Encontros Regionais para a Construção dos Direitos de Aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar**, entre setembro e novembro de 2014<sup>20</sup>. Os Encontros ocorreram dentro da jornada de trabalho, com dispensa do horário para os participantes, e resultaram em diversas sugestões de alteração do texto.

Em dezembro de 2014 ocorreu o *“I Seminário Municipal de Educação para a Construção dos Direitos de Aprendizagem”* com o objetivo de sistematizar as sugestões dos Encontros Regionais. Grupos de trabalho foram formados baseados nos eixos do documento (ciclos de aprendizagem, sujeitos da infância, currículo, interdisciplinaridade e avaliação) e se iniciou um processo de reescrita.

Fruto desse amplo processo (documento norteador elaborado pelas equipes pedagógicas da SME e DREs, Encontros Regionais, Seminário para construção dos direitos de aprendizagem, Cursos nas 13 DREs, reescrita do documento) o documento **Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria - Elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar** foi publicizado inicialmente numa versão digital em 2015 e numa versão impressa distribuída em todas as Unidades Educacionais em 2016. Essa publicação traz um capítulo sobre a história da RME e consolida a base teórica para as ações de formação docente em cinco capítulos (eixos) que podem ser lidos de forma independente:

Como fundamental para o entendimento de nosso tempo, é apresentada, no capítulo 1, a contextualização histórica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em seus aspectos políticos refletidos no currículo e nas práticas escolares.

O capítulo 2 traz a reflexão sobre os ciclos de aprendizagem e as especificidades do Ciclo Interdisciplinar, como a Docência Compartilhada e os Projetos. No capítulo seguinte, debruçamos sobre o sujeito deste ciclo: a criança e as infâncias presentes.

O currículo é discutido, no capítulo 4, a partir de aproximações conceituais, ao par que a interdisciplinaridade – capítulo 5 – expõe considerações de como se expressa esse currículo crítico e emancipatório. No capítulo 6, é a

<sup>20</sup> Cada DRE organizou o formato dos Encontros em sua região. Na DRE São Mateus, por exemplo, foram realizados 4 encontros presenciais com quatro horas cada, para duas turmas, nos dias 07, 20, 28 e 30 de outubro de 2014, totalizando 357 vagas. COMUNICADO Nº 35, publicado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo de 08/10/2014, página 51.

hora e a vez da avaliação. São apresentadas definições conceituais e a reflexão de como ela se insere neste contexto, de maneira formativa, para analisar e organizar a prática visando à aprendizagem. (Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria - Elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar, 2016, p. 8)

A última publicação impressa da SME, na gestão Haddad, distribuída no final de dezembro de 2016, a **Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria** é composta por 9 volumes. Foi elaborada por grupos de trabalho para cada componente curricular, compostos pelas equipes das DIPED/DREs, da DIEFEM/SME, formadores parceiros<sup>21</sup>, por professores universitários contratados como assessores que ministraram formações para os docentes e coordenaram a escrita dos textos.

**Quadro 3: Volumes da Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, volumes e assessores responsáveis**

<b>Volume</b>	<b>Assessores</b>
Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral	-
Artes	Isabel Maria Meirelles de Azevedo Marques (Arte/dança), Joaquim Cesar Moreira Gama (Arte/teatro), Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (Arte/música), Sônia Regina Fernandes (Arte/artes visuais)
Ciências Naturais	Hamilton Haddad Junior, Nélio Marco Vincenzo Bizzo
Educação Física	Antônio Carlos Vaz
Geografia	Heitor Antônio Paladim Júnior
História	Christian Fernando dos Santos Moura
Inglês	Ana Paula Martinez Duboc, Bianca Rigamonti Valério Garcia, Lívia de Araújo Donnini Rodrigues
Língua Portuguesa	Emerson de Pietri
Matemática	Maria Helena Soares de Souza

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Os volumes possuem estrutura similar e, com exceção de Geografia e Artes,

<sup>21</sup> Formadores parceiros são docentes, coordenadores pedagógicos, diretores ou supervisores que participaram da formação ministrando cursos e participando de reuniões formativas com a equipe da Divisão Pedagógica para unificar o discurso.

apresentam um breve histórico do ensino no Brasil, a concepção do componente curricular, um capítulo dedicado ao currículo, outro com os direitos de aprendizagem e, por fim, estratégias e ações. A intencionalidade da coleção é apresentar um currículo crítico, inclusivo, competente, integrador, descolonizador e emancipatório. O compromisso político da gestão na garantia dos Direitos de Aprendizagem é expresso nesses documentos norteadores. Existe a defesa dos estudantes como sujeitos autônomos e integrais, segundo essa concepção, o processo educativo, para ter significado, deve ser interdisciplinar e serve como ferramenta para construção de uma sociedade democrática, justa, que reconheça as diferenças e a pluralidade cultural.

O nosso intuito é que as reflexões e proposições contidas nestas páginas mobilizem e promovam debates e possíveis ressignificações nos diferentes tempos e espaços educativos, fortalecendo assim a escola laica, sempre aberta à comunidade e a implementação e consolidação de política pública que garanta a **Qualidade Social da Educação**.

Compreendemos esse documento como uma das referências ao trabalho educativo nas escolas de ensino fundamental e médio, para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, assim como para seus desdobramentos ao longo do ano letivo.

Trata-se de um documento a ser consultado e estudado permanentemente, seja nos horários coletivos ou individuais de estudo, que circule por todos debates e práticas em torno da educação pública municipal. (Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, 2016, p. 7)

Observamos a intenção da construção de documentos norteadores da política pública educacional num processo dialógico e coletivo, além da consolidação dos conceitos apresentados na formação dos docentes de todas as áreas do conhecimento e na construção dos direitos de aprendizagem dos ciclos Interdisciplinar e Autoral. Esses conceitos – culturas infantis, popular e escolar; prática pedagógica para a diversidade; consciência política, ética e estética no trabalho educativo; avaliação formativa e avaliação institucional – são apresentados no documento Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria e rediscutidos na Coleção Componentes Curriculares.

A preocupação em reafirmar nos diversos documentos o caráter dialógico e o processo de construção coletiva, sem a pretensão de impor metodologias ou uma didática, é um traço revelador do discurso adotado e da prática que a gestão buscou consolidar como processo formativo da RME. Podemos afirmar, devido à intencionalidade expressa nos diversos documentos da SME, que um eixo fundamental da política pública de formação adotada é a tentativa de manter um diálogo constante com os docentes e outro é a forma de construção coletiva de

alguns documentos.

É nesse sentido que a formação docente prioriza a composição de um currículo integrador para a Educação Básica, que leve em conta as culturas existentes na cidade e no meio escolar, além de um olhar para os documentos curriculares produzidos na Rede, tanto historicamente, quanto os que estão em produção. É fundamental concentrar as reflexões na constituição do currículo, pois todas as ações desencadeadas desdobram-se no cotidiano da escola e ganham corpo na prática educativa em todas as modalidades de ensino. O propósito é fomentar e embasar uma construção curricular qualificada sobre as temáticas importantes e que marcam a Educação Básica.

[...]

Sem o objetivo de esgotar todas as possibilidades do fazer educativo, nem de prescrever práticas docentes, este texto se constitui por meio de indagações, reflexões e memória, a partir de escolhas que reafirmam o direito à educação pública com qualidade social para todas as crianças e jovens. É pela consciência da pluralidade de concepções que permeiam o fazer educativo que a opção deste documento é pelo encontro, pelo debate e pelo coletivo. (Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Aatoria, 2016, p. 7, 9)

## 2.5 Educação Infantil

A Reorganização da Educação Infantil Paulistana foi estabelecida pela implantação do Programa Mais Educação São Paulo - Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino. Em dezembro de 2013 foi publicada no Diário Oficial da Cidade a **Orientação Normativa Nº 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares**<sup>22</sup>.

Nesse mesmo ano, com o objetivo de discutir as concepções que fundamentam práticas pedagógicas, havia sido constituído um Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação na Educação Infantil para a elaborar essa Orientação Normativa. Esse GT contou com a participação de 11 profissionais, sendo 4 integrantes da SME e 7 representantes de DREs<sup>23</sup>. Entretanto, a discussão com a RME havia se iniciado nos meses anteriores à publicação. A DRE São Mateus, por exemplo, indicou no seu Plano de Trabalho/Metas 2013 a formação para todos os coordenadores pedagógicos, em exercício nas unidades de Educação Infantil, com a temática *“Diálogos para a Construção do Currículo da Infância Paulistana”* (quinzenalmente, de agosto a dezembro)<sup>24</sup>. Esse currículo:

<sup>22</sup> DOC de 03 de dezembro de 2013, p.103-105.

<sup>23</sup> Estiveram representadas as DREs: Guaianases, Capela do Socorro, Pirituba, Fó/Brasilândia, Santo Amaro, São Mateus e Ipiranga.

<sup>24</sup> DOC de 02 de outubro de 2013, p. 389.

[...] carrega o registro do percurso vivido, ou seja, está continuamente em ação deixando marcas, aprendizagens e o registro sócio-histórico nas memórias dos seus protagonistas. Enfim, o currículo na educação infantil, deve contemplar um caráter integrador e construir-se envolvendo todos os atores do processo educativo, famílias, bebês, crianças, educadores(as) e comunidade, tendo como eixo o lúdico, o brincar e a arte, rompendo com o caráter prescritivo e homogeneizador, bem como, com a cisão entre CEI e EMEI e desta com o Ensino Fundamental. (Orientação Normativa 01/2013, p. 15)

A Orientação Normativa 01/2013 apresenta reflexões, ao longo de seus capítulos, sobre: concepção de Educação Infantil, de criança e infância; currículo; perfil do educador da infância; participação da família; Projeto Político Pedagógico; avaliação na Educação Infantil; processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança; avaliação institucional; articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental; registro do processo de avaliação e documentação educacional. A concepção detalhada no documento tem como foco a centralidade na criança enquanto sujeito potente e como essa abordagem impacta o trabalho pedagógico:

Considera-se que essas concepções se revelam, sobretudo, na forma como as Unidades de Educação Infantil organizam espaços, tempos, materiais, relações e currículo para a construção de um trabalho pedagógico que considere a criança em sua integralidade, ou seja, que considere a criança como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto “sujeito potente”, socialmente competente, com direito a voz e a participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, “verter e subverter a ordem das coisas”, refundar e ressignificar a história individual e social; como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modo de agir, construindo seus saberes e (re)ensinando aos adultos a olhar o mundo com “olhos de criança”. (Orientação Normativa 01/2013, p. 13)

Após a publicação no DOC, a Orientação Normativa foi entregue em formato impresso a todos os professores da Educação Infantil em 2014. Anexo ao documento está a transcrição da Indicação CME nº 17/13 com orientações para a implementação da Lei 12.796/13, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996). Principalmente na nova redação do artigo 26 que atribuiu um currículo comum na Educação Infantil, composto por avaliação mediante registro e acompanhamento, carga horária anual de 800 horas distribuídas por 200 dias letivos (no mínimo), atendimento de 4 horas no turno parcial, de 7 horas no período integral, controle de frequência e expedição de documento que descreva o desenvolvimento da criança.

A questão de um currículo integrador também é abordada, tendo como um dos eixos fundamentais a avaliação:

Subsídios para a construção de um currículo integrador que rompa com a cisão entre: o CEI e a EMEI, a EMEI e a EMEF, o brincar e o aprender, o corpo e a mente, a Unidade Educacional e a Família, o Currículo e o Projeto Político Pedagógico, a prática pedagógica e a avaliação, os adultos e as crianças, a cidade e as infâncias. Esse caráter integrador do currículo para a infância traz a avaliação como parte fundamental do trabalho político pedagógico. (Orientação Normativa 01/2013, p. 6)

Essa temática é aprofundada numa publicação de 2015 intitulada **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. Apresentado como um:

[...]subsídio para os momentos de estudo coletivo dos educadores e educadoras de ambas as etapas da Educação Básica, com o intuito de promover reflexões sobre as práticas pedagógicas com vistas a um processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que articule os trabalhos desenvolvidos nas duas etapas. (Currículo Integrador da Infância Paulistana, 2015, p.3-4)

Portanto, um documento voltado para a formação dos professores e com o objetivo expresso de promover reflexões sobre a prática pedagógica. Seus capítulos – *Por que um Currículo Integrador da Infância Paulistana?; O currículo integrador na perspectiva de uma educação democrática: concepções e princípios; Como bebês e crianças aprendem?; Ações que podem concretizar essas concepções e princípios; Documentação pedagógica e acompanhamento das aprendizagens de educadoras, educadores, bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental* – buscam garantir essa integração sem desconsiderar as diferenças entre cada etapa educacional. Cada etapa com objetivos e direitos de aprendizagens próprias, mas que não podem desconsiderar o mesmo indivíduo num processo constante de formação. Afirmações reiteradas ainda na apresentação:

Afirmar que crianças e bebês são o eixo do trabalho pedagógico significa valorizar e compreender as especificidades e diversidades dos conceitos de infância e de criança, assim como a importância de que os direitos de bebês e crianças balizem seu percurso nas instituições educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Esperamos que o conteúdo deste documento provoque ações que transformem desde o currículo, compreendido como um instrumento vivo, até a criação de espaços adequados tanto nas salas, quanto nas áreas externas, além de práticas que valorizem as interações entre bebês e crianças, facilitando a criação das culturas infantis. (Currículo Integrador da Infância Paulistana, 2015, p. 4)

Essa intencionalidade teve impacto nas unidades educacionais, conforme relatos de coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil e da Diretora Regional de Educação de São Mateus:

O currículo integrador para educação infantil acaba abarcando quase todas as temáticas dos cursos optativos, das convocações. Sempre que a gente parou para refletir sobre alguma questão sobre educação tem um diálogo com o currículo integrador, acho que um documento marco, que marca uma época. (Simony de Lena Dotto, 2016)



Achei extremamente importante porque elas casaram com as discussões. O Currículo Integrador era aporte teórico de muitas discussões nossas. (Lilian Cristina Pereira Cangussú, 2016)

O material do Currículo Integrador e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil foram bastante estudados e incorporados na formação. (Claudete Vieira, 2016)

Fruto de um processo iniciado em setembro de 2013, o documento **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana** buscou fomentar uma prática de avaliação institucional participativa na Educação Infantil. Até 2014, baseadas nos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Indique)* publicados pelo MEC em 2009, cerca de 440 Unidades, diretas ou conveniadas, participaram de uma autoavaliação da qualidade do trabalho desenvolvido. Uma versão preliminar do documento foi disponibilizada na internet em 15 de abril de 2015 e uma versão final impressa foi entregue aos educadores em 2016.

Existiram seminários em todas as DREs, entre 27 de março de 2015 a 30 de abril de 2015, para apresentar o documento preliminar dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana*. Segundo Sonia Larrubia Valverde o documento:

[...] é fruto de muito estudo, reflexão e participação dos vários segmentos que compõem o quadro da RME. Ter nesta comissão a participação de professores, coordenadores, diretores e supervisores trouxe para o grupo as experiências concretas vividas por quem atua diretamente nas Unidades de Educação Infantil. Esta experiência valoriza a gestão democrática, pois dá voz a todos os atores envolvidos na prática educativa: bebês, crianças, famílias, docentes, gestores e equipe de apoio. (site da SME, 2015)<sup>25</sup>

O aspecto formativo do documento não se deve apenas a sua concepção teórica; também é caracterizado pelas sugestões práticas para promoção do debate com a comunidade escolar, isto é, apresenta uma metodologia que indica novos caminhos e fomenta a reflexão sobre as ações. Esse debate possui duas etapas, autoavaliação e plano de ação. São apontadas nove dimensões norteadoras do debate: Planejamento e Gestão Educacional; Participação, escuta e autoria de bebês e crianças; Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; Interações; Relações étnico-raciais e de gênero; Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores; Rede de Proteção

---

<sup>25</sup> Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/SME-lanca-versao-preliminar-dos-Indicadores-da-Qualidade-na-Educacao-Infantil-Paulistana> acesso em 24/01/2018.

Sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade.

Cada dimensão apresenta diversas perguntas que devem ser discutidas com o grupo e classificadas com as cores verde (consolidadas), amarelo (acontecem às vezes, mas não estão consolidadas) e vermelho (ação inexistente). A dimensão que trata especificamente da formação afirma que todos os profissionais que atuam nas unidades educacionais são educadores e devem participar de momentos formativos:

As formações inicial e continuada das educadoras e educadores são fatores determinantes na qualidade da educação. Ressalta-se que educadores são todos aqueles profissionais presentes nas Unidades de Educação Infantil, incluindo as Equipes Gestora, Docente e de Apoio. Portanto, é importante ressaltar que a formação continuada deve envolver todas essas equipes, tanto com relação ao que é comum a elas, quanto em relação às especificidades de cada uma. (Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, 2016, p. 57)

Os **Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana, Orientação Normativa nº 01/2015**, foram publicados primeiramente no DOC<sup>26</sup>. Uma versão impressa foi entregue a todos os docentes da Educação Infantil aumentando as publicações voltadas para normatizar essa etapa educacional e contribuir com as reflexões nas formações. Como a impressão em quantidade suficiente para alcançar a totalidade dos docentes não é um fato isolado<sup>27</sup>, podemos observar a intencionalidade da gestão Haddad em possibilitar que cada docente possuísse o material.

A Orientação Normativa 01/2015, redigida por um Grupo de Trabalho, aborda o conceito de qualidade social da educação organizado em torno de eixos: o Projeto Político Pedagógico das unidades; a organização do tempo, espaço físico/ambientes e interações; recursos materiais e mobiliário. Encerra-se com um capítulo específico sobre a formação e as condições de trabalho dos profissionais. Segundo essa orientação, o conceito de qualidade social:

[...] parte da premissa de que este não se trata de um valor único, mas de um conceito construído em processos democráticos e participativos fortemente relacionados às diferentes características territoriais, culturais e regionais, consolidando-se nos singulares percursos que cada Unidade Educacional realiza na efetivação do Projeto Político-Pedagógico. Embora seja a qualidade um conceito aberto e amplo, é importante que padrões básicos sejam definidos para as Unidades de Educação Infantil na Cidade de São Paulo, fundamentados nos direitos de bebês e crianças. (Orientação Normativa 01/2015, p. 11)

<sup>26</sup> DOC de 12 de setembro de 2015, p. 15.

<sup>27</sup> Houve um investimento sistemático para entregar versões impressas aos educadores. Por exemplo, Orientação Normativa 01/2013, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, volumes da Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria.

A formação continuada dos docentes e gestores, segundo o documento, é outro aspecto fundamental para viabilizar a construção e execução do Projeto Político Pedagógico. Ela deve ser direcionada pela permanente reflexão sobre a prática, para formar educadores atentos às singularidades das culturas infantis e vivências cotidianas. Devem ser desenvolvidas práticas pedagógicas que estimulem a autonomia, criatividade e imaginação das crianças.

Também em 2015 (terceiro ano da gestão e maior número de publicações na Educação Infantil) o documento **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil** foi disponibilizado para a Rede Municipal de Ensino. Com o objetivo de:

[...] subsidiar as educadoras e os educadores em seus estudos e pesquisas nos momentos coletivos para o fortalecimento das práticas pedagógicas que utilizam os recursos tecnológicos e midiáticos em ambientes híbridos, de modo a democratizar o acesso, provocando discussões sobre a presença, o papel e a potencialidade destes nas UEs como suportes das manifestações expressivas dos bebês e das crianças, como recursos que ampliem a pesquisa, a descoberta, a investigação, a observação, a comunicação, a interação e a divulgação das experiências infantis em conjunto com diferentes formas de linguagem. Tais interações são possibilitadas a partir da ação das educadoras e dos educadores para propor novos modos de organização do espaço e do tempo que garantam aos bebês e crianças experiências enriquecedoras e significativas com os recursos tecnológicos e midiáticos. Isto deve acontecer de maneira contextualizada no cotidiano das crianças em suas vivências, estando esses materiais disponíveis ao acesso. (O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil, 2015 p 8-9)

Essa ênfase nos professores como agentes que podem propor novas práticas é abordada ao longo do documento, assim como a necessidade de estudos e pesquisas nos momentos coletivos para essa prática se efetivar. A Orientação Normativa 01/2013 é citada como referência para que essas ações, que englobam o uso de tecnologias, seja integrada ao Projeto Político Pedagógico.

Segundo os documentos citados (relacionados no quadro 4) houve um intenso processo de debate com as unidades educacionais desde o segundo semestre de 2013. Culminando com as diversas publicações, em 2015, que nortearam o trabalho na etapa final do governo Haddad. Considerando os desafios para implementação de políticas públicas destacamos o tempo necessário para um governo fomentar esse debate. Ao se iniciar o mandato há muita expectativa com os primeiros cem dias e com o primeiro ano, entretanto, as políticas de formação demoraram um maior tempo para serem sistematizadas e debatidas com a Rede Municipal de Ensino.

**Quadro 4: Documentos orientadores da Educação Infantil com data de publicação.**

<b>Documentos Citados</b>	<b>Publicação</b>
Avaliação na Educação Infantil: aprimorando, Orientação Normativa Nº 01/2013	DOC de 02 de outubro de 2013
Currículo Integrador da Infância Paulistana	2015
O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil	2015
Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana, Orientação Normativa nº 01/2015	DOC de 12 de setembro de 2015
Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana	15/04/2015 (versão online) 2016 (versão final impressa)

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

## 2.6 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

No município de São Paulo a modalidade Educação de Jovens e Adultos possui cinco formas de atendimento: EJA Regular, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-SP), CIEJA (Centro de Integração de Jovens e Adultos), Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT) e EJA Modular. Na nota técnica nº 8 do documento *Subsídios para Implantação do Programa Mais Educação São Paulo* (2014) a EJA é descrita como um direito humano fundamental, na perspectiva da educação ao longo da vida, que promove a valorização, a revitalização e a articulação dessas cinco formas de atendimento considerando as especificidades do público-alvo. A proposta curricular é apresentada:

A partir do desenvolvimento de uma proposta curricular própria para EJA, será necessária discussão sobre as questões de avaliação para a aprendizagem dos jovens e adultos inseridos nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino (RME).

A avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, desse modo, indica-se a realização de, no mínimo, 2 momentos de avaliação a cada semestre e/ou módulo, no caso da EJA Modular, e de momentos de autoavaliação com os estudantes dessa modalidade de ensino, assim como apresentação de sínteses avaliativas bimestrais aos estudantes (ou para os responsáveis, no caso de estudantes menores de 18 anos), para que estes possam acompanhar e dar prosseguimento aos seus estudos.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) objetiva, ainda, desenvolver matrizes de avaliação que qualifiquem o atendimento dessa modalidade, respeitando as especificidades dos jovens e adultos que buscam as nossas Unidades Educacionais para retomar seus estudos. (Subsídios para Implantação do Programa Mais Educação São Paulo, 2014, p. 88)

Baseada na na nota técnica nº 8, a Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), integrante da Coordenadoria Pedagógica (COPED) da SME, publicou dois documentos orientadores intitulados **Educação de Jovens e Adultos: Princípios e Práticas Pedagógicas**, ambos distribuídos aos educadores em 2016 com o objetivo de:

[...]oferecer aos educadores que atendem a EJA temas e reflexões que dialoguem com o fazer diário, apontando caminhos que inspirem a construção do Projeto Político Pedagógico que leve em conta as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, servindo como elemento constitutivo e constituinte de práticas pedagógicas significativas. A ideia é que estas reflexões sirvam de disparador de novas possibilidades de estudo e planejamento para os educadores na perspectiva da construção de uma prática que considere o perfil do educando.

[...]

A escola deve se comprometer com a emancipação educacional e social dos jovens, participando da construção de uma rede de proteção social e do enfrentamento à violência e à discriminação, possibilitando o empoderamento dos jovens para viverem seu cotidiano de maneira autônoma e cidadã.

(Educação de Jovens e Adultos: Princípios e Práticas Pedagógicas, volume 1, 2016, p. 8,11)

O volume 1 aborda questões de gênero e identidade, o corpo em sua dimensão social, interdisciplinaridade, perfil dos estudantes, tecnologias e educação especial. Apresenta um capítulo específico sobre o MOVA e outro sobre o currículo. Aliás, o currículo é tratado reiteradas vezes tanto no volume 1 como no volume 2 do documento.

As ações desenvolvidas no MOVA são citadas como referências para a educação e como possibilidades de integração entre as modalidades da EJA:

Em relação ao MOVA-SP, algumas ações desenvolvidas pela SME, tais como a retomada da formação inicial dos educadores e a assunção dos eventos de Abertura da Semana de Alfabetização, traduzem a importância que as linhas político-pedagógicas do MOVA-SP representam para a educação de maneira geral e as possibilidades de diálogo que são possíveis de estabelecer com as demais formas de atendimento da EJA.

Algumas marcas do MOVA-SP, características da sua própria história, tais como a concepção emancipatória de educação, o comprometimento com as transformações político-sociais, o desenvolvimento da consciência política dos educandos e educadores, a luta pelos direitos sociais da educação, o incentivo à participação popular, o fortalecimento dos movimentos sociais, a organização da comunidade e o fortalecimento de grupos organizados, dentre outros, são aspectos políticos e pedagógicos relevantes a serem discutidos pela Educação de Jovens e Adultos. (Educação de Jovens e Adultos: Princípios e Práticas Pedagógicas, volume 1, 2016, p. 19)

No volume 2 existe um aprofundamento nas definições dessas características com ênfase no currículo emancipatório balizado pelas obras de Paulo Freire, citados diversas vezes ao longo do documento:

Como nos diz Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, 'ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo'.

Do nosso ponto de vista e concordando com a afirmação do autor, a escola, instituição precípua para o ensino e para a aprendizagem, deve se aproximar e se conectar com práticas educativas comunitárias e dialogadas, articulando-se às redes sociais mais amplas, uma vez que, ao pensarmos em processos educativos não escolares, torna-se evidente como a educação se encontra imersa numa pluralidade de contextos sociais.

É necessário pensar a rede como uma forma de organização das relações humanas e, sobretudo, como um instrumento de intervenção político-pedagógica que possibilita a criação e o fortalecimento de relações de solidariedade, apoio mútuo e resolução de conflitos na comunidade na qual a escola está inserida.

[...]

Enfim, o ato dialógico está na relação e interação dialética do ensinar e aprender, reafirmando os ensinamentos de Paulo Freire de 'que não há docência sem discência'. É na relação que se estabelece entre todos os sujeitos, concretizada nas práticas pedagógicas, que se evidenciam possibilidades de transformar os desafios em ações que se expressam no cotidiano da vida social, no mundo do trabalho e na vida cultural. (Educação de Jovens e Adultos: Princípios e Práticas Pedagógicas, volume 2, 2016, p. 65-66)

## 2.7 Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA)

Criado durante o governo Haddad pelo Decreto nº 55.309, de 17/07/2014, e regulamentado pela Portaria nº 6.566, de 24/11/2014 da SME, O Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA):

[...] vincula-se com princípios de uma educação comprometida com a ética, a cidadania, a garantia de direitos, na perspectiva de problematização de práticas excludentes e alheias à diversidade dos(as) educandos(as), dos(as) educadores(as) e de toda comunidade educativa, considerando o acúmulo de discussões acadêmicas, programas institucionais, políticas públicas e legislações, para que sejam a tônica das formações de educadores(as), bem como a diretriz do trabalho.

As ações do NAAPA se fundamentam nos seguintes princípios:

- a. defesa, promoção e proteção dos Direitos Humanos;
- b. defesa e promoção do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- c. promoção, defesa e proteção do direito à educação pública, gratuita, democrática, laica, de qualidade e socialmente referenciada para todas e todos;
- d. respeito à diversidade e à singularidade, em especial, nos processos de ensino-aprendizagem. (Cadernos de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar, 2016, p. 11)

Em cada uma das 13 DREs foi implantado um NAAPA com coordenador,

assistente social, fonoaudiólogo, dois psicólogos e dois psicopedagogos. A SME ofertou 39 cursos, distribuídos pela cidade, que contemplaram os docentes e gestores das Unidades Educacionais, totalizando 1.623 inscritos no ano de 2015 (Cadernos de debates do NAAPA, 2016). Os cursos abordaram a violência escolar, transtornos mentais, medidas socioeducativas, acolhimento das educandas e dos educandos em situações de abrigo, trabalho educativo em relação às dificuldades persistentes na leitura e escrita. Palestras, grupos de estudos e grupos de trabalho foram viabilizados nas diversas regiões.

Uma coleção de documentos com intencionalidade formativa foi elaborada. Intitulados **Cadernos de Debates do NAAPA**, com quatro volumes, foram disponibilizados no site da SME para os educadores em 2016. O volume nº 1 data de março de 2016 e foi entregue as unidades escolares em formato impresso, apesar dos outros três volumes terem sido impressos não temos registros de sua distribuição antes do final de 2016.

Os dois primeiros volumes são compostos por artigos descritos no quadro 5, o terceiro aborda os procedimentos de trabalho do NAAPA e o último volume contém relatos com experiências de equipes multidisciplinares das 13 DREs.

**Quadro 5: Artigos dos Cadernos de Debates do NAAPA, volumes 1 e 2, com autores.**

<b>Cadernos de debates do NAAPA</b>	<b>Artigos</b>	<b>Autores</b>
Volume 1	O cotidiano da sala de aula: compreendendo e enfrentando problemas e buscando soluções	Inês Barbosa de Oliveira
	Criançar o descriançável	Maria Cristina Vicentin
	Violências nas escolas: o que é possível falar, o que é possível fazer	Flávia Schilling
	Medicalização	Marilene Proença Rebello de Souza
	Saúde mental e escola	Rinaldo Voltolini
	A importância do ambiente na constituição da linguagem	Claudia Mazzini Perrotta
	Adolescentes em medida socioeducativa e/na escola	Gabriela Gramkow
	Apropriação da escrita: um direito de todos	Tânia Regina Laurindo e João Wanderley Geraldi
Volume 2	Escola no centro da rede de proteção social e a criação de novos possíveis no	Flávia Schilling Carla Biancha Angelucci

	município de São Paulo: o caso do NAAPA	
	Família e escola: um encontro possível	Belinda Mandelbaum
	Trabalho coletivo na escola: relato de um percurso de aprendizado em gestão democrática na escola pública	Celia Maria Benedicto Giglio
	Meninas e meninos na escola	Cinthia Torres Toledo Fábio Hoffmann Pereira Adriano Souza Senkevics
	O corpo nosso de cada dia	Yara Sayão Renata Guarido
	Os professores e as cores da desigualdade	Maria da Glória Calado Maria Cecilia Cortez
	Integração Escolar e Acolhimento: pontes entre a proteção social e a educação escolar	Isa Maria F. Rosa Guará Maria Elizabeth Seidl Machado
	Analisar uma cena é construí-la	Adriana Marcondes Machado

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

## 2.8 AGIR – Revisitar, Ressignificar, Avaliar, Planejar com a Escola

Uma produção coletiva elaborada pelas equipes pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e das Diretorias Regionais de Educação intitulada **AGIR (revisitAr, ressiGnificar, avalliar, planejaR)** foi lançada no recesso de julho de 2015. Disponibilizado no site da SME com o propósito de:

[...] contribuir para as reflexões no momento em que revisitamos coletivamente o Projeto Político Pedagógico, ao avaliar e resignificar ações, práticas pedagógicas e experiências, identificar avanços e desafios para a efetivação da Política Pública Educacional da Secretaria Municipal de Educação. A perspectiva é do fortalecimento da Gestão Democrática e Participativa, da integração entre as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e da Qualidade Social da Educação, a partir do Programa Mais Educação São Paulo e das decorrentes publicações. (AGIR com a escola, 2015, p.3)

Esse breve documento de oito páginas tinha como objetivo estimular a reflexão sobre o Projeto Político Pedagógico e reforçar os conceitos fundamentais presentes nos outros documentos norteadores. Tais como qualidade social da educação, sujeitos de aprendizagem, gestão pedagógica, avaliação para a aprendizagem e gestão democrática. Após uma breve explanação sobre esses



conceitos o documento apresenta algumas propostas de reflexão para a comunidade educativa. Propostas formativas, pois os autores entendem que a *busca pela Qualidade Social da Educação tem uma perspectiva dialógica e um processo permanente de reflexão* (AGIR com a escola, 2015, p.4).

No início do período letivo de 2016 foi publicada **uma nova versão do documento**, com 32 páginas, que abordou currículo, formação, avaliação institucional e gestão pedagógica. A intencionalidade formativa é descrita na introdução dirigida aos educadores e educadoras:

Construímos este documento para contribuir no percurso formativo de toda a Rede Municipal de Ensino ao longo do ano de 2016. O reconhecimento da realidade como fruto da ação humana, de relações estabelecidas em contextos histórico-culturais determinados quando tomado como objeto de reflexão coletiva, torna possível a identificação de potencialidades, de fragilidades, de desafios e conquistas e, como consequência, a proposição de ações para construir a necessária transformação nas práticas humanas. É este o processo de planejamento que consideramos fundamental às práticas educacionais. (AGIR com a escola, 2015, p.3)

No capítulo específico sobre formação ela é apresentada como *um processo indissociável da identidade humana, reveladora da sua incompletude que demanda sempre buscas e superações numa lógica permanente, homens e mulheres em contínua transformação* (AGIR com a escola, 2015, p.17). O movimento dialógico é enfatizado, o convite a reflexão sobre a prática é constante e a importância da interação das orientações institucionais com os horários coletivos de formação nas unidades educacionais é reconhecida:

Os processos formativos se constituem em um movimento dialético de ação-reflexão-ação, de teoria e prática, que considera os conhecimentos, experiências e fazeres dos profissionais, que busca a participação ativa dos sujeitos nesse processo e a construção de sua própria autoria. Assim, a política de formação contínua ganha vida no interior da RME de São Paulo, quando conta com a participação de seus profissionais, valorizando a dimensão coletiva como centro de uma política de (trans)formação.

[...]

Esse movimento formativo ganha vida e significado ao dialogar com a formação que acontece nas Unidades Educacionais e com Projeto Político-Pedagógico. Uma política de formação contínua acontece em vários espaços simultaneamente, porém, compreendemos que cada Unidade Educacional é um lócus privilegiado de formação. Lugar de interação com os sujeitos das aprendizagens, de criação de vínculos com a comunidade, lugar onde cada trabalhador desenvolve sua profissão e se constitui coletivamente. Espaço privilegiado de construção e apropriação de conhecimento, de criação e transformação de cultura, do diálogo sobre os fazeres pedagógicos e problematização das práticas educativas, local de aprendizagens.

Os horários coletivos de formação, os Projetos Especiais de Ação (PEAs), as reuniões Pedagógicas e os encontros setoriais são momentos ricos de estudo, planejamento, reflexão, análise das práticas e construção coletiva

de proposições. (AGIR com a escola, 2015, p.17 - 19)

As duas versões de AGIR podem ser consideradas sínteses da política pública educacional da COPED da SME. Eles apresentam, de forma resumida, diversas ações formativas ao longo da gestão do prefeito Fernando Haddad e conceitos que foram ganhando a centralidade do processo formativo, numa tentativa de apresentar eixos norteadores para uma rede muito diversa.

## **2.9 Parcerias: Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e UniCEU**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso, desde 2012, entre o governo Federal, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios para alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. O município de São Paulo aderiu ao Pacto e iniciou a formação de milhares de docentes em 2013. Produziu uma edição especial da revista *Magistério, Direitos à alfabetização na idade certa: Reflexões, práticas e trocas de experiências com os países ibero-americanos aprofundam a implementação do PNAIC na cidade de São Paulo* (abordada no capítulo 2.2). O impacto da formação foi considerável segundo a Secretária Adjunta da SME:

O PNAIC tem uma discussão anterior a 2013 e tivemos uma perda porque nos anos de 2010, 2011 e 2012 não acompanhamos esse movimento nacional. Quero lembrar que de 2001 até 2012 um público que se beneficiou bastante das formações foram os professores alfabetizadores. Desde 2001 com o PROFA e depois com o Programa Ler e Escrever tinham o foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

[...]

Retomando, de 2001 a 2004 com o PROFA e depois na gestão Serra/Kassab com o Programa Ler e Escrever. Enquanto o Ler e Escrever acontece em São Paulo em alguns estados tivemos uma experiência muito exitosa com alfabetização e os anos iniciais com o Pró-Letramento. Inspirados nas experiências do Ceará, Pernambuco e Minas Gerais se constitui um projeto para o país e por isso um pacto. Não só a formação, mas uma corresponsabilização dos entes federados, estados e municípios. Entra a questão da formação, que mesmo sendo optativa, oferecia uma bolsa e o acompanhamento nas DREs.

Outro dado fundamental foi a possibilidade de colocar coordenadores, supervisores, diretores e professores da própria rede como Orientadores de Estudo. Da pessoa que está lá na escola, que tem uma contribuição importante no chão da escola ser o formador dos professores.

Outro aspecto importante era ser baseado na prática, no cotidiano da sala de aula e nas dificuldades que aconteciam para serem discutidas na formação. A grande questão do PNAIC para São Paulo, que viveu 8 anos do Programa Ler e Escrever e com expectativas de aprendizagens, era a questão dos direitos de aprendizagem. Tivemos um debate grande sobre o que representa ter uma expectativa de aprendizagem e o que representa

um direito de aprendizagem.

[...]

No final de 2012 o apelo nacional foi tão grande que não teve como São Paulo não aderir. Quando chegamos em 2013 tivemos que colocar esse avião para funcionar em todas as regiões. O material do PNAIC do ponto de vista da concepção de alfabetização foi um pouco difícil de trabalhar em São Paulo que vinha com a concepção do Ler e Escrever. Houve momentos muito tensos, como a consciência fonológica e como se trabalharia com os alunos criou muitos debates na cidade. Mas isso depois foi superado. (Fátima Aparecida Antonio, 2016)

Com o acompanhamento dos setores pedagógicos das DREs, formadores da própria região, bolsas de estudo para os cursistas e uma amplo material (Cadernos de Formação dos Professores) o PNAIC foi um dos destaques da gestão de 2013 a 2016. O Pacto foi a principal política pública educacional para o ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) e influenciou a elaboração de diretrizes para os outros ciclos, como os **direitos de aprendizagem** que passaram permear os documentos da SME. Percebemos em 2013 que, enquanto a política de formação se estruturava, o PNAIC já possuía suas diretrizes e, graças a isso, foi um eixo coeso no primeiro ano de governo. Todos os professores do Ciclo de Alfabetização foram convidados a participar do curso com 88 horas oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). O Programa Mais Educação só seria lançado no segundo semestre e o primeiro volume do caderno Subsídios em 2014. O Secretário de Educação César Callegari em entrevista publicada na Revista Magistério afirma:

O que nós vamos elaborar aqui em São Paulo são os direitos de aprendizagem, do primeiro ao último ano do ensino fundamental, o 9º ano. Essa talvez seja uma das grandes contribuições que os educadores de São Paulo darão não apenas para a cidade, mas ao Brasil, porque nós somos uma síntese do que é o país. São Paulo tem tudo o que é o Brasil, tanto nas coisas boas e avançadas quanto nos seus problemas. Lidar com essa situação e com os desafios de alfabetização na cidade de São Paulo é lidar com tudo aquilo que o Brasil precisa para fazer avançar esse direito fundamental. (CALLEGARI in Magistério, Direitos à alfabetização na idade certa, 2014, p.10)

Outra parceria que influenciou a política pública educacional foram os cursos de nível superior e pós-graduação oferecidos nos CEUs para servidores públicos e população em geral, nas modalidades a distância (EADs) e semipresenciais. Inicialmente um convênio com o Governo Federal foi implementado pela lei nº 15.883, de 4 de novembro de 2013. Universidades parceiras ofereciam cursos pela

Universidade Aberta do Brasil (UAB) em polos nas cidades participantes.

No município de São Paulo o decreto nº 56.178, de 19 de junho de 2015 instituiu a Rede das Universidades nos Centros Educacionais Unificados - UniCEU, voltada à implementação e multiplicação dos Polos de Apoio Presencial do Sistema UAB. O site da SME descreve a UniCEU como:

(...) uma Rede composta por polos de apoio presencial que constituem as unidades de articulação acadêmica nos Centros Educacionais Unificados (CEUs), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, vinculada, prioritariamente, em parceria com instituições de Ensino Superior (IES) e Institutos de Formação Técnica e Tecnológica, articulando a oferta de cursos de Graduação, Técnico, Tecnológico, Especialização, Aperfeiçoamento, Mestrado Profissional, entre outros.

A UniCEU é totalmente gratuita, mas para fazer os cursos é necessário passar por um processo seletivo e as aulas são semipresenciais e a distância. Nossos objetivos:

- Ampliar e apoiar a oferta de cursos nos Polos de Apoio Presencial UAB-SP;
- Ofertar cursos de qualidade e gratuitos nas diferentes áreas do conhecimento, de modo a ampliar o acesso ao ensino superior às populações de maior vulnerabilidade social e em todas as regiões da cidade;
- Assegurar a formação continuada dos profissionais da educação em conformidade com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação;
- Constituir uma rede de estudantes da UniCEU, articulando troca de experiências e produção de conhecimentos entre todas as regiões da cidade;
- Tornar-se referência de atendimento à comunidade na construção de itinerários formativos visando o ingresso no ensino superior, especialmente para a população jovem;
- Estimular a formação de profissionais em cursos de licenciatura para atender às demandas das redes públicas de ensino, especialmente em regiões em que há falta de profissionais da educação.
- Fomentar o desenvolvimento local e sustentável. (Secretaria Municipal de Educação)<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Nossos-Objetivos>, acesso em 19/01/2018.

## CAPÍTULO 3 – O IMPACTO DA FORMAÇÃO SEGUNDO GESTORES E PROFESSORES

Procuramos abordar nos capítulos anteriores a intencionalidade da gestão Haddad na formação docente expressa nos documentos norteadores e na legislação editada. Houve a construção coletiva de documentos, publicações impressas foram distribuídas, disponibilizadas na internet e parte delas passou a ser bibliografia de concursos públicos<sup>29</sup>.

Segundo OLIVEIRA (2012), mobilizar os servidores públicos é essencial na modernização da gestão:

Outra força política importante a ser mobilizada no processo de modernização da gestão são os servidores públicos. Não haverá reforma profunda e sustentável sem a participação efetiva daqueles que melhor conhecem a administração pública e dela vivem. Eles podem ajudar ou ser um entrave ao processo de modernização. Qualquer proposta de reforma da administração pública, por conseguinte, tem de reconhecê-los como atores relevantes e envolvê-los na formulação, até porque eles serão responsáveis pela sua implantação. (OLIVEIRA, 2012, p. 46)

Como estratégias formativas de diálogo e reconhecimento dos servidores públicos como atores relevantes foram ofertados cursos para docentes e gestores. A seguir apresentamos os cursos de formação oferecidos pela DRE São Mateus entre agosto de 2013 (data do primeiro curso) e agosto de 2016 (elaboração do quadro).

**Quadro 6: cursos de formação oferecidos pela DRE São Mateus entre 08/2013 e 08/2016.**

Curso	Área Promotora	DOC	Vagas Iniciais	Aprovados
Século XX: uma perspectiva interdisciplinar	DIPED DRE SM	22/08/13	90	43
A leitura e o letramento aliado ao ensino de matemática	DIPED DRE SM	30/08/13	30	15
Um olhar para o aluno em processo de alfabetização	DIPED DRE SM	15/08/13	90	64
Seminário. EJA como direito social: desafios para inclusão e promoção das aprendizagens	DIPED DRE SM	07/11/13	400	71
Cineclube DRE SM: Gênero e Diversidade	DIPED DRE SM/PE	25/10/13	120	118
Deficiência intelectual: a interlocução como facilitadora na construção de uma proposta de adequação curricular	CEFAI/DIPED DRE SM	03/09/13	110	76

<sup>29</sup> Bibliografias dos concursos públicos: Professores de Educação Infantil, publicado no DOC de 27 de agosto de 2015, p. 41; Diretor de Escola e Supervisor Escolar, publicado no DOC de 27 de agosto de 2015, p. 49; Professor de Ensino Fundamental II e Médio, publicado no DOC de 17 de fevereiro de 2015, p. 73; Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, publicado no DOC de 03 de junho de 2014, p. 70.

Seminário. Saúde mental e educação inclusiva	CEFAI/DIPED DRE SM	24/09/13	460	211
Deficiência visual: superando mitos e estereótipos. Módulo I	CEFAI/DIPED DRE SM	21/08/13	55	37
Deficiência visual: superando mitos e estereótipos. Módulo II	CEFAI/DIPED DRE SM	21/08/13	55	53
Dialogando sobre o bilinguismo aplicado na educação para educandos com surdez	CEFAI/DIPED DRE SM/SME	21/08/13	80	64
Libras – nível básico	CEFAI/DIPED DRE SM/SME	20/11/13	40	36
O olhar para a diversidade e a inclusão da criança com deficiência intelectual	CEFAI/DIPED DRE SM	21/08/13	80	74
Estudo da realidade local	DIPED DRE SM	28/11/13	80	53
Formação em TGD: Transtorno Global do Desenvolvimento para agentes escolares e auxiliares técnicos da educação	SME/SPDM	13/05/14	50	24
ECA: Assunto de educadores	Supervisão escolar DRE SM	08/02/14	20	18
Deficiência intelectual: aspecto teórico e prático	CEFAI/DIPED DRE SM	27/03/14	40	52
Deficiência física: dialogando e refletindo as práticas e desafios no atendimento do educando com deficiência física	CEFAI/DIPED DRE SM	27/03/14	40	38
Inclusão escolar: um desafio entre o real e o ideal	CEFAI/DIPED DRE SM	27/03/14	50	34
Refletindo a importância do Lúdico na inclusão da criança deficiente intelectual	CEFAI/DIPED DRE SM	22/03/14	140	128
Cineclube DRE São Mateus: Diversidade e Gênero	DIPED DRE SM	30/07/14	150	148
Cineclube DRE São Mateus: 50 anos do golpe civil-militar	DIPED DRE SM	19/09/14	450	263
Narrativas na construção do currículo da educação infantil paulistana: documentação pedagógica, avaliação e gestão	DIPED DRE SM	04/07/14	100	103
Dialogando e refletindo sobre o lúdico e a inclusão da criança com deficiência intelectual	CEFAI/DIPED DRE SM/SME	10/05/14	20	48
Narrativas na construção do currículo da educação infantil paulistana: documentação pedagógica e avaliação	DIPED DRE SM	30/10/14	160	134
Introdução da sociologia da infância: as culturas infantis	DIPED DRE SM	25/09/14	70	57
Programa Mais Educação São Paulo: redimensionando o currículo escolar	DIPED DRE SM	05/12/14	110	39
O ciclo de alfabetização na perspectiva do Programa Mais Educação São Paulo	DIPED DRE SM	11/12/14	60	38
Cineclube DRE SM: diversidade e gênero	DIPED DRE SM	24/12/14	50	32
Relações raciais e educação: aportes para práticas pedagógicas antirracistas	DIPED DRE SM/SME	07/11/14	180	59
Introdução a educação para as relações étnico-	DIPED DRE SM	10/09/14	100	86

raciais – lei 10.639				
Introdução a educação para as relações étnico-raciais – lei 10.639	DIPED DRE SM	07/10/14	100	98
Seminário 10 anos de CEFAI	CEFAI/DIPED DRE SM	03/10/14	400	122
Diversidade e direitos humanos	DIPED DRE SM/SME	27/10/14	200	133
A dimensão política do trabalho do educador	DIPED DRE SM	09/05/14	400	233
Gestão educacional: pesquisa e produção de conhecimento	Supervisão/DRE SM	16/05/14	120	48
Formação para educadores: visitas educativas e mediação cultural	DIPED DRE SM	24/12/14	80	25
Cuidar e educar: noções básicas de cuidados para os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento	CEFAI/DRE SM/SME/SPDM	24/07/14	40	33
Etnomatemática nos anos iniciais – conhecendo a diversidade cultural africana e afrobrasileira através da história	DIPED DRE SM	26/08/14	450	146
Formação para educadores: visitas educativas e mediação cultural	DIPED DRE SM	24/12/14	80	25
A presença indígena na cidade de São Paulo	DIPED DRE SM/SME	10/03/14	160	157
Respeitar é preciso – Módulo II	SME/SMDHC	26/08/14	200	164
EJA: construindo novos paradigmas	Supervisão/DIPE D DRE SM	01/08/14	50	25
Escravidão, transição ao capitalismo e projeto de branqueamento no Brasil	DIPED DRE SM/SME	31/03/15	55	55
Literatura, etnicidade e gênero – subsídios para educação das relações étnico-raciais	DIPED DRE SM/SME	02/04/15	120	104
Somos todos migrantes: educação e migrações na cidade de São Paulo	DIPED DRE SM/SME	26/08/15	50	25
A resistência indígena na cidade de São Paulo: direito a diferença	DIPED DRE SM/SME	25/08/15	200	108
Povos indígenas no Brasil: histórias e culturas	DIPED DRE SM/SME	31/03/15	50	46
Circuito cultural pela cidade educadora	DIPED DRE SM	09/12/15	50	46
Educação em Direitos Humanos	DIPED DRE SM/SMDHC	02/06/15	450	330
Conversação em Libras	CEFAI/DRE SM	12/03/15	75	81
A formação lúdica do educador: o lugar do brincar no currículo da educação infantil	DIPED DRE SM	16/09/15	120	111
Circuito cultural pela cidade educadora	DIPED DRE SM	17/06/15	60	61
Circuito cultural pela cidade educadora	DIPED DRE SM	09/12/15	150	128
Diálogos para a construção do currículo da educação infantil paulistana: documentação pedagógica e avaliação	DIPED DRE SM	14/04/15	200	134
Diálogos para a construção do currículo da educação infantil paulistana: documentação	DIPED DRE SM	12/09/15	360	256

pedagógica e avaliação				
A formação lúdica do educador: o lugar do brincar no currículo de educação infantil	DIPED DRE SM	16/09/15	120	125
Currículo integrador das infâncias paulistanas	DIPED DRE SM	09/12/15	80	105
Aprendizagem da leitura e escrita: além do diagnóstico de dislexia	NAAPA/DRE SM	26/09/15	88	79
Problemas na/da escolarização – uma leitura a partir da saúde mental infanto-juvenil	NAAPA/DRE SM	22/09/15	44	37
Formação continuada EJA – princípios e práticas pedagógicas	DIPED/Supervisão DRE SM	23/07/15	50	50
Avaliação como direito à aprendizagem	DIPED DRE SM/SME	08/12/15	50	38
Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa: PNAIC para coordenadores pedagógicos	DIPED DRE SM	23/12/15	80	53
Recuperação paralela: refletindo possibilidades de aprendizagem	DIPED DRE SM	23/12/15	80	43
Construindo o currículo crítico emancipatório pelo diálogo	DIPED DRE SM	23/01/15	106	69
Análise da conjuntura como instrumento de compreensão e reflexão sobre a realidade: possibilidades de intervenção sociais	DIPED DRE SM	22/12/15	100	73
Relações raciais, educação e representação da população negra: tencionando e descolonizando o currículo	DIPED DRE SM/SME	06/11/15	60	35
Violências da ditadura militar brasileira contra as populações negra, indígena e LGBT	DIPED DRE SM/Núcleo de DH	09/12/15	300	268
Gestão de políticas públicas em Educação Especial	CEFAI DRE SM/SME	14/02/15	80	49
Libras – módulo básico	CEFAI DRE SM/SME	09/03/15	40	22
Diálogos sobre a construção do processo educacional inclusivo	CEFAI DRE SM/SME	11/03/15	500	215
Formação continuada da EJA: princípios e práticas pedagógicas	DIPED/Supervisão DRE SM	01/12/15	30	30
Cuidar e educar: noções básicas de cuidados para os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento	CEFAI DRE SM/SME	08/03/15	40	20
O cinema como instrumento de formação cultural e cidadã	DIPED DRE SM/SME	25/11/15	80	28
Cineclube infâncias	DIPED DRE SM/SME	01/12/15	180	117
Direitos humanos através de audiovisuais	DIPED/Supervisão DRE SM	29/08/15	450	326
PNAIC: integrando saberes	DIPED DRE SM/SME	20/02/15	400	306
Educação para as relações étnico-raciais: introdução aos conceitos e reflexões sobre a prática	DIPED DRE SM/Núcleo étnico-racial	06/03/15	50	48



Educação em direitos humanos	DIPED DRE SM/CEU São Rafael/SMDHC	29/08/15	450	330
Educação e cidadania	DIPED DRE SM/SME	2015	100	49
Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria - formadores	DIPED DRE SM/SME	27/11/15	60	29
Currículo, cultura e práticas pedagógicas	DIPED DRE SM	14/10/15	100	100
Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria	DIPED DRE SM/SME	15/09/15	1500	1261
Presença de personagens negros em quadrinhos	DIPED DRE SM	18/12/15	70	67
Educar para conviver – uma proposta pedagógica para educação na diversidade cultural e combate a xenofobia e a intolerância	DIPED DRE SM/SME/COPE D/NTC	19/04/16	100	76
Saberes que se vivenciam: desconstruindo a inferioridade intelectual de africanos e seus descendentes	DIPED DRE SM/SME/COPE D/NTC	29/04/16	100	46
A consolidação dos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização	DIPED DRE SM/SME	21/05/16	600	401
A gestão pedagógica e a educação para as relações étnico-raciais	DIPED DRE SM/SME/COPE D/NTC	02/03/16	300	154
História e cultura africana e afrobrasileira: uma introdução	DIPED DRE SM/SME/COPE D/NTC	16/08/16	50	20
Recuperação paralela: caminhos possíveis	DIPED DRE SM	28/07/16	100	72
Diálogos possíveis: museu, artista e escola	DIPED DRE SM	08/06/16	50	42
Formação continuada da EJA: princípios e práticas pedagógicas	DIPED/Supervisão DRE SM	25/05/16	50	33
Avaliação como direito a aprendizagem	DIPED DRE SM/Núcleo de Avaliação	12/08/16	150	103
Literatura e educação para as relações étnico-raciais: módulo I	DIPED DRE SM/SME	31/03/16	100	62
CEI, EMEI e EMEF: construindo o currículo integrador no território de São Mateus	DIPED DRE SM/SME	12/07/16	200	121
II Congresso municipal em educação para as relações étnico-raciais	DIPED DRE SM/SME	18/06/16	40	39
Ser mulher na sociedade contemporânea – avanços e desafios	DIPED DRE SM/SME	29/04/16	100	95
Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria	DIPED DRE SM	08/06/2016	1200	975
Jornada municipal para as relações étnico-raciais	DIPED DRE SM/SME	16/08/16	150	137

Fonte: elaborado pela equipe da DIPED da DRE SM

Nesse quadro estão os cursos oferecidos e certificados pela DRE São Mateus, com participação da DIPED, CEFAL, NAAPA e Supervisão Escolar. Alguns

cursos oferecidos no território não constam, como o PNAIC em 2013, que, embora contasse com a participação da DIPED na organização e na seleção de orientadores de estudos foi certificado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), além de receber materiais e bolsas de estudos do governo federal.

Observamos o intervalo de 8 meses do início da gestão para o oferecimento do primeiro curso pela DRE SM e o crescente aumento das ofertas nos anos seguintes. Em 2013 foram 13 cursos com 915 certificações, em 2014 os 29 cursos certificaram 2510 docentes, em 2015 os 41 cursos certificaram 5457 docentes e em 2016 foram 15 cursos com 2376 certificados (até agosto, outros cursos estavam em andamento). No total temos 16278 vagas oferecidas e 11258 aprovados. A evolução ao longo dos anos demonstra um crescimento na oferta de formação docente relacionada com sistematização da política educacional da SME.

Entretanto, seria um erro acreditar que os servidores públicos se submetem automaticamente às orientações da equipe dirigente, que apenas a publicação de documentos pela SME teria o poder de impactar a prática pedagógica dos docentes. Para COSTA (2014):

Em resumo: a formulação de políticas é feita, de fato, nos vários níveis da organização, sem poder se considerar que haja um “ponto denso”, formulador de políticas e de níveis hierarquicamente inferiores onde ela é implementada. Uma Prefeitura Municipal é um espaço de múltiplos governos que não se consolidam ou se “submetem” tranquilamente a equipe dirigente – ao governo do momento – que se renova a cada quatro anos. (COSTA, 2014, p. 32)

Para avaliar o impacto da política pública educacional na prática pedagógica e verificar se podemos considerar que os docentes estão comprometidos com a reorientação curricular proposta pelo governo realizamos entrevistas com gestoras públicas e uma pesquisa sobre a percepção da formação para participantes do curso Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Aatoria na DRE São Mateus em 2016.<sup>30</sup>

### **3.1 Entrevistas**

As entrevistas, realizadas entre o final de novembro e dezembro de 2016, buscaram retratar a visão das gestoras responsáveis pela elaboração das diretrizes da formação (Secretária Adjunta, Diretora de DRE, Diretora da DIPED) e das implementadoras (coordenadoras pedagógicas):

---

<sup>30</sup> Curso publicado no DOC de 08 de junho de 2016, p. 41.

- Fátima Antônio Aparecida Antônio, Secretária Adjunta da SME;
- Claudete Vieira, Diretora Regional da DRE São Mateus;
- Maria Efigênia Ribeiro Pereira, Diretora da Divisão Pedagógica da DRE São Mateus;
- Milena Marques Micossi, Coordenadora Pedagógica na EMEF Profa. Virginia Lorisa Zeitounian Camargo;
- Simony de Lena Dolto, Coordenadora Pedagógica no CEI Maria Cursi;
- Lilian Cristina Pereira Cangussú, Coordenadora Pedagógica na EMEI Manoel Fiel Filho.

Selecionamos as entrevistadas partindo de alguns critérios e intencionalidades. Primeiro, servidoras que contassem com uma vivência significativa na RME, tendo atuado em mais de uma gestão. Depois da experiência profissional buscamos por órgão institucional. Queríamos analisar o discurso de alguém que representasse a SME, o órgão formulador das políticas públicas, com poder para editar portarias, selecionar a bibliografia de concursos públicos, elaborar documentos norteadores, contratar assessores, homologar cursos de formação, enfim, definir o eixo norteador da formação pedagógica. Fátima Antonio, Secretária Adjunta, já havia atuado como diretora da Coordenadoria Pedagógica e da Divisão de ensino Fundamental e Médio, todos cargos de direção na SME.

Após a SME, seguindo a hierarquia institucional, ao escolhermos um órgão intermediário optamos pela DRE São Mateus, para onde direcionamos nossas pesquisas. Claudete Vieira, Diretora Regional (2015-2016) havia sido a diretora da Divisão Pedagógica (2013-2014) e Maria Efigênia, era a diretora da Divisão Pedagógica desde o início de 2015. As DREs são órgãos que atuam diretamente na formação dos professores, dos coordenadores pedagógicos e nas orientações às unidades educacionais.

Nas unidades educacionais o profissional responsável pela formação e articulação são os coordenadores pedagógicos. Optamos por buscar representantes das unidades com maior número de equipamentos e de profissionais atuando, isto é, da Educação Infantil e Ensino Fundamental, respeitando as especificidades entre eles. As coordenadoras Simony (CEI), Lilian (EMEI) e Milena (EMEF), com vivências em pelo menos duas gestões, contribuíram com seus relatos.

Registramos nossos agradecimentos, nossa admiração e nossa dívida pelas

impressionantes aulas ministradas. Todas as entrevistadas aceitaram prontamente o convite e, mais, compartilharam com solidariedade seus conhecimentos e memórias.

Para todas as gestoras usamos o mesmo roteiro (reproduzido a seguir) e dependendo do andamento acrescentamos dúvidas que surgiram durante o diálogo. A entrevista é um instrumental que pode ser aplicado para analisar a política pública educacional e optamos por concentrar as respostas em eixos, transcrevendo e agrupando as seis opiniões sobre o mesmo assunto. A transcrição completa de cada entrevista se encontra ao final desta dissertação no Anexo I<sup>31</sup>.

**Quadro 7: roteiro utilizado nas entrevistas com gestoras públicas.**

**Roteiro para entrevista**

- Nome?
- Formação?
- Quando entrou na Rede Municipal de Ensino?
- Cargos que exerceu?
- Qual o papel da formação permanente dos professores para a prática pedagógica? Quais as políticas de formação na Prefeitura Municipal de São Paulo?
- Qual a importância do PEA e dos horários coletivos para a formação?
- Qual o impacto dessas políticas de formação?
- Quais os principais desafios na elaboração/implementação de Políticas Públicas de formação?
- Como esses desafios foram enfrentados?
- Relevância das publicações da SME (2013-2016) para a formação dos professores?
- Houve parcerias com Universidades, Entidades, órgãos da SME ou professores?
- Quais as principais diferenças entre o governo Haddad e as gestões anteriores na formação de professores?
- Considerações finais sobre a RME.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As perguntas procuraram identificar a intencionalidade e as concepções das

<sup>31</sup> Os arquivos de áudio foram entregues à FLACSO e à Fundação Perseu Abramo.

gestoras educacionais. Segundo FERREIRA (2016):

É a intencionalidade do que se quer fazer que define a direção da ação e as formas de organizar a execução. É a intencionalidade – que se expressa nos objetivos – que irá nortear aquilo que se apresenta como desejado e necessário. Isto implica a explicitação de determinada intenção de ações, da definição dos fins que se quer alcançar, que se sustentam naquilo que tem valor para uma coletividade em determinado momento histórico em uma dada sociedade. Trata-se de uma proposta de trabalho que não se expressa em interesses individualistas de pessoas isoladas, mas no interesse comum de um conjunto de profissionais que ao definirem-se no coletivo, definem tanto o destino de sua instituição e o destino de homens e mulheres que irão formar. FERREIRA, 2013, p.135)

### **3.1.1 O papel da formação permanente dos professores para prática pedagógica**

Argumentando sobre a formação permanente as gestoras iniciaram suas respostas de forma enfática e semelhante. Quatro afirmaram que a formação é fundamental e as outras que é imprescindível e primordial. Segundo ANTONIO (2016) *Tem algumas questões em nossa profissão que são fundamentais. Uma é o investimento na formação. Não há possibilidade alguma de não ter formação para o professor. Diretamente para o professor.* Também concordaram, DOTTO (2016), MICOSSI(2016) e ANTONIO (2016), sobre a necessidade da formação permanente complementar a formação inicial proporcionada pela graduação, pois a prática docente ainda está distante dos cursos superiores e não existe um conhecimento estático que não precise ser constantemente atualizado.

VIERA(2016) cita suas experiências pessoais para exemplificar o papel da formação. Ela começou a lecionar com 20 anos e em retrospectiva percebe a mudança de práticas que hoje julga equivocadas. Relata que não teria concluído isso se não fosse a formação em serviço. Lembra que achava normal realizar festas juninas nas escolas e pedir prendas para os estudantes. Com as reflexões na formação percebeu que isso era uma atitude equivocada, que não poderia pedir objetos para crianças e vender para elas mesmas na festa. Afirma: *Claro que não era por maldade, mas era por desconhecimento. No dia a dia nessas discussões que amadurecemos, lemos e refletimos. Praticamente 70% de minha formação política ocorreu na escola, nas discussões* (VIERA, 2016). Consideramos relevante uma diretora de DRE discorrer sobre a formação usando exemplos pessoais e dar testemunho de como a formação pode ser transformadora.

PEREIRA (2016) lembra que a formação é importante, mas alerta que não é

imediate, uma pessoa não muda se não passar por um processo de convencimento pessoal e coletivo. *Isso é um processo de convencimento pedagógico que envolve valores e concepções de mundo. [...] No chão da escola com meu grupo preciso ter momentos que minha concepção de vida, minha concepção de sociedade, precisam ser colocadas em choque* PEREIRA (2016). Enquanto gestora, continua, deve expressar sua intencionalidade formativa, mesmo que não seja algo que os outros desejem escutar, entretanto, a expressão deve ser cuidadosa e nunca desmerecer o outro. Fala sobre a necessidade da formação não ser apenas cognitiva, mas trabalhar o corpo todo, com os sentidos. Menciona cursos com a temática étnico-racial onde confeccionaram bonecas Abaoyomis: *Isso permanece na memória afetiva dos professores e como prática pedagógica mais do que se ficássemos só na parte dos slides* PEREIRA (2016). Afirmção confirmada num dos questionários que apresentamos no capítulo 3.2.2 (quadro 10, resposta 12).

O horário coletivo é exaltado por CANGUSSÚ (2016) que, entretanto, faz um alerta sobre a prioridade nesses momentos. Ela lembra que enquanto coordenadora pedagógica de uma EMEF muitas vezes a discussão era tomada pelo tema da indisciplina e atendimentos familiares. Não que julgue esses temas menos importantes ou dissociados dos estudantes, mas a urgência prejudicava o planejamento e a reflexão sobre a prática.

Na sequência apresentamos as respostas das gestoras com grifos nossos em trechos que consideramos significativos em nossa interpretação:

[...] O investimento na formação o professor é estratégico na possibilidade de seu trabalho pedagógico. Na formação contínua.

Sempre costumo dizer que a formação inicial é fundamental. É claro que nos últimos 20 anos temos observado problemas nessa formação inicial. **Há profissionais que estão chegando na rede com pouco conhecimento da prática pedagógica, daquilo que é a essência da prática pedagógica, pouco conhecimento de sua própria área de ensino.** Mas a prática pedagógica e as metodologias de ensino ficaram diminuídas nos últimos anos.

A formação continuada é essencial e estratégica. Esse profissional precisa compreender o que é a rede pública, o que é estar numa rede pública de ensino. Depois porque tem que acompanhar todas as tendências, estudar constantemente e acompanhar as mudanças que estão ocorrendo na área. É estratégico. (Fátima Aparecida Antonio, 2016)

**O papel é fundamental.** Sempre lembro muito de minha formação. Comecei a dar aula com 20 anos, não tinha terminado a graduação e possuía apenas o magistério. Minha formação era bastante rudimentar e em 1989 veio a Gestão da Erundina e a JTI [Jornada de Tempo Integral], hoje JEIF e com isso se revolucionou a escola. Porque começamos a conversar na escola sobre a prática, eu tinha uma coordenadora muito boa na EMEF

Plínio de Queiroz, a Nancy. Olho pra trás e vejo a grande mudança em minha formação. Práticas que, hoje sei, são equivocadas e não teria como saber isso se não fosse a formação em serviço e a formação continuada. Claro que a gente pesquisa fora e lê, mas a formação que ocorria na escola e na JEIF, na época tinha outro nome, foram fundamentais para mudança de procedimentos. Não só dentro da sala de aula e na didática. Por exemplo, aprendi na minha formação que era normal a criança escrever 10 vezes cada palavra e fazer mil vezes a tabuada.

Influenciou a questão didática e de metodologia na sala de aula e questão social e política. Teve um tempo na escola que achava normal na festa junina e, por exemplo, fazíamos o campeonato da sala que trazia mais prendas para ganhar uma excursão. Achava natural porque sempre tinha sido assim. Com discussões, estudos e formação que vim a entender que tudo aquilo era criminoso. Primeiro a gente pedia um monte de coisas para as crianças para vender para eles mesmos. Era uma festa onde trouxeram tudo aquilo. Segundo, pedíamos as prendas relâmpagos como leite condensado para crianças que não tinham condições de comprar. Muitos nem conheciam algumas coisas daquelas e a gente pedia para trazerem. Depois íamos premiar e muitos nem poderiam ir naqueles passeios. Era uma sequência de equívocos que cometi. Claro que não era por maldade, mas era por desconhecimento. No dia a dia nessas discussões que amadurecemos, lemos e refletimos. Praticamente 70% de minha formação política ocorreu na escola, nas discussões.

Sempre tive muita sorte de ter grupos ricos na formação. Quando comecei como CP no grupo havia um ex-padre, mestres, que me “devoravam” teoricamente e foram muito generosos comigo. Tinha dois caminhos na minha vida. Dava aula num colégio particular caríssimo no Belém com muito desperdício e à tarde e noite ia para a EMEF Plínio viver uma exclusão total. Falei sobre mim para explicar a importância da formação. Minha vida inteira foi com a formação.

Em grande medida a formação muda a prática, um exemplo é a alfabetização. Quando comecei era cartilha e “Caminho Suave”. Hoje quase não vemos mais a alfabetização naquele formato e isso é devido à formação. [...]

No ciclo de alfabetização, ciclo I, a formação em serviço foi muito mais eficaz que no ciclo II. Nesse ciclo os professores, no meu olhar de CP, houve mudança, mas não foi num grau como no ciclo I. O que me faz pensar assim? Durante trinta anos falamos sobre avaliação do aluno. Uma vez no CEU durante um ano lemos Jussara Hoffman e vários autores, achei que estava saturado o tema, mas não mudou nada na prática da maioria dos professores do Ciclo II que faziam PEA. Diferente do Ciclo I, sei que estou “puxando sardinha”, mas acho que o próprio formato da escolarização, sem aulas de só 45 minutos, favorecem o Ciclo I. É por isso que a EJA Modular e o CIEJA dão muito mais certo. Não tenho dúvida que o formato hora/aula poderia ser modificado. (Claudete Vieira, 2016)

É fundamental. Irei falar de minha trajetória como professora.

[...]

Saímos da Universidade fazendo um bom discurso, mas isso não basta. A vivência na sala de aula nos faz buscar o como fazer com os colegas, com o CP.

[...]

Me legítimo nesse espaço [Diretora da DIPED] que estou porque sou professora. O que defendo como professora defendo nesse espaço que estou. É importante o investimento em formação, mas não é só isso que garante qualidade. A gestão desse recurso e como é organizado na escola. Oferecemos muita formação, mas a formação não é um negócio que a pessoa faz um curso e na semana que vem ela fala: “Opa! Mudei, já estou repensando”. Isso é um processo de convencimento pedagógico que envolve valores e concepções de mundo. Por isso a formação é importante.

No chão da escola com meu grupo preciso ter momentos que minha concepção de vida, minha concepção de sociedade, precisam ser colocadas em choque. Se penso que minha concepção está correta e não olhar para outras formas de pensar o mundo não tenho como mudar. Só a formação propicia isso.

Assumir um projeto de formação enquanto gestora é ter uma intencionalidade que tem que ser dita mesmo que as pessoas não concordem com você. Agora a forma de dizer é importante. Depois de uma trajetória de 4 anos as pessoas dizem que na DRE SM fizemos pensar diferente de uma forma muito respeitosa. Em nenhum momento desqualificamos o outro. As pessoas pensam segundo sua trajetória de vida e valores. Tenho esse retorno enquanto gestora porque as pessoas vêm dizer isso.

A formação tem que ser de corpo inteiro e trabalhar todos os sentidos das pessoas. Não só o cognitivo. Se dizemos para respeitar a questão do corpo, da musicalidade, da oralidade, dos valores e colocamos as pessoas para sentar e só ficamos falando não bate. Não é só colocar um projetor e dizer o que a gente pensa. Por exemplo, quando discutimos o tema étnico-racial na formação de todas as turmas. Além da discussão teórica fizemos oficinas de confecção de bonecas Abayomis. Isso é formação. Muitos levaram isso para as escolas e fizeram com os pais. Não foi uma oficina solta, mas tinha uma intencionalidade de resgatar a história do que representa essa boneca e porque é importante a escola falar dessa memória africana. Isso permanece na memória afetiva dos professores e como prática pedagógica mais do que se ficássemos só na parte dos slides.

Conseguimos construir uma identidade na formação de CPs. Um avanço é que quebramos a hierarquia dos segmentos porque diziam que a Educação Infantil se sentia inferior ao ensino Fundamental. Parecia que tinham pouco a dizer para os especialistas do Ensino Fundamental. Na formação por territórios ao colocarmos os CPs de CEI, EMEI e EMEF juntos eles perceberam que tem muito a dizer. O quanto a Educação Infantil tem a dizer.

A questão do território foi muito interessante. Ao olhar para o mesmo espaço perceberam que tinham os mesmos problemas e como vizinhos podiam pensar soluções. (Maria Efigênia Ribeiro Pereira, 2016)

**É fundamental porque a formação inicial nem sempre traz os pressupostos da atual corrente educacional.** Por exemplo, se pego a formação inicial de um professor de Pedagogia e uma professora de Português, eles precisam trabalhar com o mesmo aluno, tem que ter a mesma visão apesar da formação diferenciada. Se essa formação continuada for fidedigna a um Projeto Político Pedagógico (PPP) que de fato foi discutido coletivamente, que reflete as demandas da escola, esses professores terão subsídios e concepções para trabalhar melhor. Nesse momento quem faz isso é a formação continuada na escola, a formação inicial não dá conta das demandas, diversidades e peculiaridades de cada Unidade Educacional (UE). O CP precisa ter essa visão da formação continuada e de unir esse grupo. (Milena Marques Micossi, 2016)

**Acho o papel da formação imprescindível,** sem formação é difícil haver mudança e nós precisamos de mudanças. Tudo está em mudança, não dá para ter essa prática estática e a condição de professor exige a reflexão permanente. O papel da formação é promover reflexões sobre conhecimentos ou sobre saberes que são provisórios. Vivemos nessa condição de revermos o que sabíamos há cinco anos. **Temos que pensar sobre outras perspectivas, não há o saber absoluto e achar que me formei e o que aprendi na graduação dá conta de ser professor.**

Vejo isso no grupo que estou, vejo isso em mim. Temos que estar o tempo todo promovendo reflexões sobre saberes que estão cristalizados. Numa formação uma professora disse: "Há três anos eu perguntei isso e você



disse que podia”. Respondi que há três anos talvez pensasse daquela maneira e não analisei a prática sobre outras perspectivas. Três anos depois já sou outra pessoa. Sempre temos que nos reinventar. O que eu achava que podia ser uma prática significativa, boa para as crianças há três anos, hoje estou revendo, o grupo pode rever e se questionar junto comigo. Não está sobre meu poder dizer que sim ou que não, sempre essa condição de fazer o outro pensar. Será esse um bom caminho? Essa prática tem a ver com o que estamos discutindo? Essa prática tem a ver com nosso projeto político pedagógico?

O papel da formação é esse de questionar o tempo todo, inquietar o tempo todo, tirar da zona de conforto. (Simony de Lena Dotto, 2016)

Só há transformação se houver uma formação bem incisiva e coerente. **O papel da formação na educação é primordial.** Um pouquinho do que tentei trazer aqui para as meninas, uma formação que reflita na sala de aula. Que me leve a refletir sobre aquilo que estou fazendo. Que me leve a pensar se aquilo está certo ou errado, o que posso modificar. Uma das coisas que não podemos abrir mão na educação é esse momento da formação.

Embora a gente não consiga atingir cem por cento da escola, porque não consegue. Não tenho todo mundo aqui nesse horário que acho bárbaro, a JEIF. Posso dizer com propriedade que vejo a educação acontecer na Educação Infantil. Fiquei cinco anos na EMEF, mas não via meu trabalho acontecer como via de fato na educação infantil por conta das demandas, não é porque o grupo de professores era resistente ou não fazia, não é isso. A disciplina acabava adentrando nesse horário de formação e acabava prejudicando. Poderia ser uma falha minha, hoje tenho maturidade para perceber que em vários momentos eu deixava a formação para atender casos de indisciplina, atender famílias. Não que uma coisa não esteja ligada a outra, todo processo de formação tem que ver essa criança integral, mas às vezes você acaba abrindo mão de uma formação mais teórica, para repensar a prática, em prol de apagar o fogo. (Lilian Cristina Pereira Cangussú, 2016)

Segundo FREIRE (1996), a formação deve ser permanente e o formador não deve se colocar num papel de quem apenas transmite conhecimentos acumulados a um espectador passivo. Segundo o autor:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nessa forma de compreender e viver o processo formador, eu objeto agora, terei a possibilidade, amanhã de me tornar o falso sujeito da 'formação' do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (FREIRE, 1996, p. 22-23)

As gestoras entrevistadas não expressaram uma concepção de formação em que elaboram políticas públicas que devem ser internalizadas pelos professores, sem questionamentos. Tanto nesse eixo de respostas, como no próximo, observamos falas no sentido da formação ser dialógica. Não apenas quando se referem a si mesmas, mas quando relatam respostas de docentes ao que

propuseram enquanto gestoras.

### 3.1.2 Impacto dessas políticas de formação

As seis gestoras consideram que as formações oferecidas na gestão Haddad tiveram impacto na prática dos professores. A formação étnico-racial foi citada por ANTONIO (2016) como *grande destaque dessa gestão*, pois houve *investimento profundo na formação de nossos educadores na questão étnico-racial*. PEREIRA (2016) indica que diversas escolas *tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental nos trazem convites de mostras, de atividades, de oficinas e trabalhos com essa temática [étnico-racial]*.

Pontuam que a formação não atinge todas as unidades educacionais. O que é corroborado por MICOSSI (2016): *Discutia no Mestrado que uma das formações que não conseguimos ver o impacto na prática é a étnico-racial*. Com essas falas observamos a diversidade de impressões e ênfases nas temáticas. A mesma coordenadora apresenta como a temática étnico-racial foi tratada na escola onde atua: *Sobre os documentos do étnico-racial falamos: Rita [Professora da Sala de Leitura] dá conta, porque nós não vamos dar conta* (MICOSSI, 2016)<sup>32</sup>. O que indica outras prioridades da coordenação. A responsabilidade de divulgação e ações sobre o tema foram compartilhados com uma professora, mas sem o efetivo apoio coletivo. Em nossa pesquisa constatamos que 63 dos professores (18%) que responderam ao formulário apresentado no capítulo 3.2.2 citam cursos com a temática étnico-racial como influenciadores de suas ações (tabela 12).

Ao responder sobre o impacto da política de formação, ANTONIO (2016), diz que não houve tempo para construir indicadores, essa seria uma tarefa necessária numa próxima gestão. Todavia, lembra que existe um outro tipo de indicador, o retorno que ocorre no contato com o outro, o que podemos chamar de impressões. Mesma percepção de PEREIRA (2016): *O retorno é quando a escola vem nos contar ou quando vamos visitar a escola e percebemos que o que tanto discutimos e defendemos também está sendo defendido na escola*. Não construir indicadores, justifica Fátima Antonio, se deve ao que considerou a grande tarefa do governo, se contrapor ao currículo que se apresentou na gestão anterior e construir o currículo numa perspectiva progressista. *Por que existe um debate em torno de um currículo*

---

<sup>32</sup> Trecho transcrito no item 3.2.4.

*crítico-emancipatório? Porque fizemos o debate com a rede. Isso não foi determinado por nós, obviamente tínhamos uma diretriz, mas que foi alargada com as contribuições que vieram da rede* (ANTONIO, 1996). Segundo as gestoras:<sup>33</sup>

Infelizmente não tivemos tempo de construir indicadores. É muito recente para avaliar. Um próximo passo fundamental é construir indicadores para avaliar o impacto dessa formação na prática pedagógica. Uma rede com a nossa precisa disso.

Nesses quatro anos **nossa grande tarefa foi colocar a discussão de um currículo que se contrapôs ao currículo que a rede vinha trabalhando. Abrimos um horizonte numa perspectiva mais progressista.** Pautados nas nossas experiências curriculares de 1989 a 1992, quando a gente traz a discussão da interdisciplinaridade, da autoria. Nos ocupamos bastante em fazer que essa discussão, a partir da formação promovida, chegasse na, ponta, na escola, nos horários coletivos e nos momentos que os professores em seu horário de serviço puderam se deslocar até a DRE ou espaços da SME para participar da formação.

Agora, tem uma outra avaliação. É a que a gente vai sentindo de retorno. Não é científico, mas é o que sentimos nesses quatro anos. A grande adesão à discussão curricular que foi crescendo, que foi se avolumando e foi ficando significativa para a rede conforme fomos investindo nessa formação. Temos os relatos das regiões, professores e gestores do quanto isso foi importante. O embate que vivemos em 2013 e 2014 praticamente não existe mais porque houve um investimento forte nas rodas de conversa. Entendo que seria importante e necessário esse acompanhamento, até porque somos uma instituição pública e temos que dar respostas para a sociedade, mas não queria descartar esses registros e impressões. Porque são importantes no retorno que temos tido da rede: adesão a formação, adesão à escrita dos documentos e a preocupação com a continuidade. **Por que dizemos que pode continuar esse debate em torno de um currículo crítico-emancipatório? Porque fizemos o debate com a rede. Isso não foi determinado por nós, obviamente tínhamos uma diretriz, mas que foi alargada com as contribuições que vieram da rede.**

**Em 2013 quem falava em currículo descolonizado?** Qual dos nossos documentos falava sobre isso? Isso surge de pessoas da rede que estavam nesse debate nas Universidades ou nos coletivos nas regiões. O grande destaque dessa gestão também se dá no investimento profundo na formação de nossos educadores na questão étnico-racial. Falar em descolonização do currículo se deve em grande parte a discussão sobre as questões étnico-raciais que aconteceu na rede. (Fátima Antônio Aparecida Antonio, 2016)

**O retorno é quando a escola vem nos contar ou quando vamos visitar a escola e percebe que o que tanto discutimos e defendemos também está sendo defendido na escola.** Quando falamos de uma escola estamos falando de grupos, não dá para ter a ilusão de que são todos. Por exemplo, a questão étnico-racial, percebemos que um número grande de escolas tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental nos trazem convites de mostras, de atividades, de oficinas e trabalhos com essa temática.

Essa formação empodera quem pensa assim. Geralmente tem um grupo de professores na UE com a proposta de pensar criticamente a escola e o currículo. **Se você tem uma gestão que investe nisso você empodera essas pessoas e elas não ficam sozinhas. Isso produz um movimento, chama as pessoas para darem depoimentos e joga luz sobre elas.** Quando temos uma gestão em que isso não acontece esse tipo de trabalho fica muito isolado. Por isso que quando as pessoas discutem com seus

---

<sup>33</sup> Grifos nosso.

pares elas se fortalecem. Dizem: não sou só eu que penso assim, olha ela está fazendo um trabalho legal na escola dela. Não só contar o que é maravilhoso, mas também para dizer o que não deu certo. Esse espaço de poder se expor sem ser cobrado mostra que estamos todos no processo e uns aprendem com os outros.

Acredito que por mais que seja difícil você não sai ileso de um processo de formação. Professores, coordenadores e diretores que passaram pelo processo de formação nessa gestão de uma forma ou de outra vão repercutir na escola. A formação cria o movimento na escola. (Maria Efigênia Ribeiro Pereira, 2016)

Esses relatos nos lembram FREIRE (1996) e pudemos perceber que o autor fundamenta os discursos:

As considerações ou reflexões até agora feitas vêm sendo desdobramentos de um primeiro saber à formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção.

[...]

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 47)

Outros impactos das formações mencionados por VIEIRA (2016) foram relacionados a: Educação Integral, TCAs, Grêmios, CRECE, NAAPA, CEFAl, cursos no horário de trabalho. Para MICOSI (2016) foi o PNAIC. E para DOTTO (2016) o Currículo Integrador e o PEA, onde constatou a mudança da prática: *Quando a professora vai planejar e começa a incluir elementos da formação. Esse ano vi muitos frutos da formação do PEA, de cursos que elas fizeram, de congressos que participaram.* Os trechos selecionados são transcritos abaixo, com grifos nossos:

**O impacto foi muito positivo.** Por exemplo, a saída dos professores em horário de serviço. Há muito tempo desejavam essa saída, mas alguns diretores reclamaram porque não tinham tantos professores para estar substituindo. E passado esse alvoroço do começo olhamos para as escolas, como a EMEF Vladimir de Toledo Piza que está com diversos projetos de Educação Integral toda pautada na formação. Os TCAs que estão em todas as EMEFs e temos ações na educação infantil.

Teve impacto e mudanças, os estudantes são prova disso. Os Grêmios estão de volta em muitas escolas. Os CRECEs são outro exemplo grande do impacto da formação nas Unidades, nessa semana mesmo estamos tendo o encerramento e estão discutindo coisas do cotidiano da escola. Pais e estudantes estão discutindo coisas que nem chegavam para eles, isso pode ser natural para uma escola, mas não para outra.

O impacto dessa formação entre os alunos são os projetos do Mais Educação. As escolas de Educação Integral, os projetos de Educação Integral, a atuação do CEFAl e a devolutiva das escolas na questão da educação inclusiva. A diferença de concepção. Entendiam que o CEFAl deveria prestar um atendimento como uma ambulância, socorre e volta. Hoje essa concepção mudou totalmente, o próprio NAAPA vem nesse sentido, são setores de formação que chegam para o educador trabalhar com os estudantes. Desde 2004 demorou 12 anos para as pessoas entenderem, mas parece que agora compreenderam esse trabalho de formação. (Claudete Vieira, 2016)

**Tem sim. Discutia no Mestrado que uma das formações que não conseguimos ver o impacto na prática é a étnico-racial.** Existe uma resistência, até inconsciente, de trazer esse assunto para a sala de aula e tratar do preconceito.

No PNAIC conseguimos ver o impacto na sala de aula. Porém, daquele professor que está disposto, daquele que foi afetado. Esse é um dos grandes desafios da formação. Como afetar o professor para que ele tenha clareza da necessidade de sempre estar renovando a prática dele ou pelo menos reavaliando. Porque se não conseguimos afetar esse professor ele “endurece” e podemos falar o que for, mas ele não dará ouvidos.

Há diferença na formação dos professores do Ciclo de Alfabetização para o Ciclo Interdisciplinar. Tenho que ter uma abordagem diferenciada, foco diferenciado e uma forma que consiga afetá-los. **O CP sempre tem que ter o olhar atento e a escuta acessível.**

Uma formação não é matriz para vários grupos. Cada grupo é um grupo. Tenho que conhecer as especificidades, trajetórias, perguntar para o professor o que ele acha e não desprezar a bagagem que ele traz. (Milena Marques Micossi, 2016)

Vejo reflexos das formações que participei em grupos específicos ou em cursos optativos junto com as professoras. Não cem por cento, mas esse ano vi mais de perto, um diálogo estreito daquilo que estávamos discutindo do currículo integrador para educação infantil. O currículo integrador para educação infantil acaba abarcando quase todas as temáticas dos cursos optativos, das convocações. Sempre que a gente parou para refletir sobre alguma questão sobre educação tem um diálogo com o currículo integrador, acho que um documento marco, que marca uma época.

[...]

**A mudança da prática. Quando a professora vai planejar e começa a incluir elementos da formação. Esse ano vi muitos frutos da formação do PEA, de cursos que elas fizeram, de congressos que participaram.**

Quando a formação tem impactos na reflexão do sujeito, de fato ela causa uma mudança na prática. Acho que a formação está para isso, ela tem que trazer transformação. Não entramos num espaço do mesmo jeito que saímos. Sempre faço uma autoavaliação. Quando chego, o que sei? Ao finalizar a formação, o que levo daqui? (Simony de Lena Dotto, 2016)

CANGUSSÚ (2016) faz um vívido relato do impacto na EMEI ao descrever como uma professora altera sua prática e deseja compartilhar com o grupo.

**Quando a pessoa se predispõe a participar da formação ela tem uma mudança na sua prática, pelo menos no seu olhar dessa prática. Vivenciei, aqui, professores que foram fazer o curso do Currículo Integrador, onde foi abordada a escuta infantil.** Que escuta é essa? Como escutamos essa criança? Qual a importância dessa escuta? Uma das professoras que foi fazer essa formação na DRE me chamou um dia e disse: “Olha, gostaria que você fosse ver uma das minhas práticas. Depois que fui fazer o curso entendi o que era essa escuta e hoje desenvolvi com as crianças uma atividade que prioriza a escuta”. Fui acompanhar a vivência dessa professora. Garantia a escuta infantil, eles discutiram a questão da rotina. Como vou formar essa rotina com a criança, elas discutiram suas atividades daquele dia. Ela ouviu as crianças se colocarem, formarem sua rotina e puderam montar um dia onde as crianças eram protagonistas da ação.

Está aquém porque deveria ser em todos os dias a escuta? Que escuta é essa? Quando a criança está brincando? Quando monta a rotina? Ou é escuta quando eu entendo que aquela criança que não fala está se expressando com o corpo? São vários tipos de escuta. Deveria acontecer diariamente, mas **foi um pontapé inicial que incomodou essa**

**professora. Incomodou quando? Lá na formação.**

Esses dias elas estavam arrumando os armários e não tinham ainda se desapegado do stencil. Uma coisa pequena que faz a diferença. Disseram: “Tantos anos que não uso e depois da formação não consigo mais.” Você vê que realmente muda essa prática. Na limpeza dos armários jogaram fora.

**Os trabalhos das exposições mudaram muito, não tem nada igual.** É valorizado aquilo que a criança faz. Discutimos isso muito. Como vou valorizar uma criança se na hora de expor o trabalho dele dou meu toque final? Que exposição é essa? Que olhar? Que belo é esse? Que obras são essas que ensino as crianças a apreciar se eu não aprecio o que eles produzem? Nossas discussões foram muito voltadas para as práticas, de olhar para essa criança e valorizar o que ela produz. Vamos ampliar? Sim, vamos oferecer uma gama maior de ofertas de cultura, de educação, para essa criança que talvez não tenha acesso com a família. Mas vamos valorizar e priorizar aquilo que ele tem. (Lilian Cristina Pereira Cangussú, 2016)

### 3.1.3 Desafios para implementação de políticas públicas para a formação

Ao questionar as gestoras sobre os desafios para implementação das políticas públicas de formação, as três gestoras vinculadas à proposta governamental citaram a necessidade de mais profissionais nas DREs para realizarem a formação e acompanharem as ações. ANTONIO (2016) e PEREIRA (2016) concordam que o número de servidores é insuficiente para as ações. VIEIRA (2016) sugere a divisão da DRE São Mateus como possibilidade: *um dos problemas é a falta de tempo com uma DRE dessa dimensão. Poderia acompanhar melhor só o território de São Mateus se a DRE de Sapopemba fosse uma realidade.*

ANTONIO (2016) sugere a criação de grupos nas DREs que façam o acompanhamento pedagógico e retoma a questão dos indicadores. Elenca como desafio a avaliação das formações, considera possível ter uma visão geral com o IDEB, mas ele não basta se a intencionalidade é dialogar com os professores. O diálogo perpassa as respostas das seis gestoras como podemos acompanhar nas transcrições selecionadas para compor esse eixo (grifo nosso):

Fazer a avaliação dessa formação. Qual foi o impacto dessa formação na prática? Porque não queria me restringir apenas ao IDEB. Com base no IDEB publicado em 2016 poderia dizer que estamos no caminho certo porque melhoramos um pouco. **Quero olhar para o chão da escola, dialogar com os professores e entender como eles tem superado as dificuldades, como tem se apropriado de nossos documentos e buscado recursos para o apoio da prática. Precisamos avaliar e construir um acompanhamento.**

Outra coisa que tenho falado bastante é que é preciso descentralizar. **As DREs precisam ter mais pessoas para a formação e acompanhamento.** A política pedagógica tem que chegar dentro da escola. Uma das maneiras de fazer isso é constituir grupos nas DREs que façam esse acompanhamento pedagógico nas UEs. Você se aproxima da unidade e consegue trazer isso para uma instância que pensa a cidade. (Fátima

Aparecida Antonio, 2016)

Um dos problemas é a falta de tempo com uma DRE dessa dimensão. Poderia acompanhar melhor só o território de São Mateus se a DRE de Sapopemba fosse uma realidade. **Há quem diga que meu tempo rende pouco porque escuto muito as pessoas, mas não sei fazer diferente.** Gosto de conversar e ouvir. Tem que ser uma das características da gestão. Queria ter ido mais as escolas, mas com um território desse tamanho nesses 2 anos não teria ido em todas.

**Também sofremos com a demora no “tom” que veio da própria SME nos dois primeiros anos.** Quando a gente estava na formação na DOT [Divisão de Orientação Técnico-pedagógica, depois COPED] não se definia muito qual seria a linha. Começamos nosso trabalho e todas as DREs fizeram isso. Aí depois quando definimos um trabalho mudou o Secretário de Educação e todos tentamos realinhar. A falta de definição pegando a linha do Programa de Governo e todo mundo tentando discutir e colocar em prática tudo que deveria foi uma dificuldade e um desafio.

A própria criação das vagas nas Creches, tônica da gestão a partir de 2015, já deveria ter sido uma prioridade desde 2013. Vemos a diferença de criação de vagas depois de 2015, foi uma diferença de prioridades entre os Secretário Callegari e Chalita. O primeiro Secretário trouxe o Mais Educação São Paulo, essa foi a linha dele, mas mesmo assim demorou um pouco.

A DIPED da DRE São Mateus sabe o desafio que é trabalhar a formação num território tão amplo como esse, por isso foi um golaço a formação por território. Apenas no último ano, mas uma política muito bem recebida também pelas CPs, todas elogiaram. A formação se deu por territórios onde se encontravam as CPs de CEI, EMEI e EMEF. (Claudete Vieira, 2016)

**Primeiro o tal dos Recursos Humanos. Temos uma quantidade de trabalho com um número insuficiente de pessoas.** Um trabalho que só dá certo porque as pessoas são muito dedicadas, muito comprometidas politicamente e pedagogicamente com o processo de formação. Fazem aquilo que acreditam e não são meros burocratas. Não é aquela coisa de multiplicadores que você dá uma oficina e tal. **É um processo o tempo todo dialogado**, que você chama as pessoas para montar a pauta coletivamente e essa proposta é mais trabalhosa porque não é prescritiva.

No meu caso, outro desafio é estar numa instância que eu não previa. Dizemos para as pessoas que é um processo, que o processo é o mais importante e estar num grupo de pessoas com diferentes concepções é difícil, tem coisas que nos afinam. O desafio primeiro é olhar para o grupo de DIPED e dos CPs e identificar o que nos afinam, pois tem muitas coisas que nos desafinam. A autonomia do grupo é importante e deu para construir nesses anos, não sou centralizadora. As pessoas tem toda competência e liberdade de caminhar dentro das diretrizes da gestão. Na formação de polo, por exemplo, cada encontro tinha um grupo que fazia formação, num momento foi NAAPA, no outro NAAPA e DIPED, em outro CEFAL. Muito bom perceber que as pessoas tem o que dizer e deixar elas dizerem. (Maria Efigênia Ribeiro Pereira, 2016)

O primeiro desafio é o CP. Você sabe se o CP vai ser realmente um multiplicador? **Como afetar esse coordenador para que ele compre essa ideia para que possa, pelo menos, chegar a discussão na escola? Percebi isso quando fui formadora do PNAIC. Falava sobre Direitos de Aprendizagem e a professora dizia que não trataram sobre isso na escola dela.** Como se tive a mesma formação que o outro CP?

**Tem que afetar esse CP para que ele possa ser um multiplicador**, ele aceitando ou não. Eu não aceitei no início os Diálogos Interdisciplinares, mas isso me inquietou, me afetou. Como afetar primeiro para chegar no professor? Senão não chega. Para que isso possa, de fato, afetar o

professor para sair do “quadrado” dele. **Tem que dialogar.** (Milena Marques Micossi, 2016)

**Lidamos com resistências muito grandes de más formações, de professoras que tiveram uma formação ruim, tem pessoas que não querem mudar, tem uma concepção equivocada, principalmente sobre a criança pequena e o papel do CEI.** Enfrentamos a questão de pensamentos de que qualquer coisa para a criança pequena serve e que ela não está no CEI porque é o direito dela, mas porque a mãe precisa, entra a questão de que o culpado sempre é a família. Mas são poucas, é um grande desafio, mas já foi maior em termos de equipe. São problemas de concepção. Como se constitui uma professora sem dar aulas? Uma professora e não uma cuidadora. Uma profissional que lida com um sujeito de um aninho. Um sujeito que sente, pensa, se expressa e ela tem que dar importância a essas vozes. Outras entendem mais essa questão, talvez pela trajetória de vida, pelos cursos que fizeram, pela formação, pelo projeto político pessoal.

Um desafio que é permanente no CEI é ser reconhecido como Educação. A Secretaria Municipal avançou muito em reconhecer isso e dar a importância devida a esse sujeito que é um bebê. Sujeito que sabe se expressar, que interage no mundo, que não está em preparação para o mundo, mas já está no mundo. A Secretaria soube valorizar isso, mas precisa valorizar mais. (Simony de Lena Dotto, 2016)

O relato de DOTTO (2016) evoca a necessidade de se garantir os direitos das crianças e evitar tratamentos desiguais (conforme a legislação brasileira). Segundo COSTI (2016):

As crianças devem ser respeitadas nas suas diferenças e singularidades conforme apontam as leis pós Constituição Federal de 1988 (CF) como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). A diversidade se manifesta nos aspectos físicos, psíquicos, biológicos, sociais e culturais dos seres humanos. A legislação concorre para que todos tenham os mesmos direitos enquanto pessoa humana e sejam iguais perante a lei. Na natureza, a vida se manifesta na riqueza da diversidade de formas, cores, texturas, aromas e sabores. Mas nas relações sociais, a diversidade é capaz de suscitar tratamentos desiguais, promotores de preconceitos raciais, de gênero, geracionais, econômicos e sociais. (COSTI, 2015, p. 29)

A formação dos coordenadores pedagógicos por território foi citada por VIEIRA (2016) e PEREIRA (2016) como exitosa e uma forma de enfrentar os desafios impostos. Essa formação consistiu em dividir o território da DRE São Mateus em quatro regiões, realizar os encontros agrupando os coordenadores por região e não por tipo de unidade educacional como era feito anteriormente, isto é, coordenadores de CEIs, EMEIs, EMEFs, CIEJAs e CEUs de um mesmo território participavam do mesmo encontro formativo.

Um ponto que despertou nossa atenção foi a ideia de multiplicador. Segundo essa perspectiva, praticada na gestão do prefeito Kassab, a formação deve priorizar o coordenador pedagógico e este multiplicar a formação em sua unidade. Segundo



PEREIRA (2016) a ideia de multiplicar a formação acabava sendo prescritiva. MICOSSI (2016) ao responder sobre os desafios afirma que *O primeiro desafio é o CP. Você sabe se o CP vai ser realmente um multiplicador? Como afetar esse coordenador para que ele compre essa ideia para que possa, pelo menos, chegar a discussão na escola?* Reconhecemos um discurso que apresenta o coordenador pedagógico como um intermediário no processo formativo, sem o seu convencimento a formação não chegaria aos professores. No seu depoimento, continua:<sup>34</sup>

Para que eu possa vir a ser um formador, a DRE, subsidiada pela SME, **traz a formação para que possamos multiplicar com os colegas**, além das formações que os professores têm. Existe, nesse momento, nessa gestão, uma política que tem a clareza do valor da formação continuada desses profissionais.

Nem sempre foi assim. Quando entrei na RME havia uma situação que professor não saía da escola, era o CP que ia na formação e trazia para o grupo. **Quando um só sai ele traz a leitura dele, da trajetória que ele construiu, não consegue multiplicar, acaba sendo a visão dele**, isso dificulta a troca entre os pares. O professor de história dessa unidade não podia discutir ideias com o colega da unidade ao lado. Não havia esse movimento que tem nessa gestão [Haddad] de constituir grupos, de discutir documentos.

[...]

A formação de CP tem que ser a “menina dos olhos” porque é ele que vai trazer para o grupo. Se o CP é resistente pode ter certeza que o grupo é resistente e aí não sai nada.

Não quero saber quem está no governo. Esse menino tem que estar apto a viver em sociedade. Vou ser sincera, quando veio o documento Diálogos Interdisciplinares, eu me impactei porque sou fruto da outra gestão. (Milena Marques Micossi, 2016)

Observamos, ao mesmo tempo no discurso, o reconhecimento dos limites de um formador multiplicador e referências ao papel do coordenador como central na formação, através de seu papel de multiplicador de uma formação que vem da SME. Um discurso que tenta amalgamar duas concepções de formação ao explicar sua prática cotidiana. A própria coordenadora pedagógica reconhece que é fruto de uma outra gestão (momento de ingresso como CP). Retomaremos esse assunto no próximo item (3.1.4). Destacamos a influência da formação a longo prazo e como, ao ser internalizada pelo sujeito, passa a fazer parte das concepções e práticas até uma outra concepção provocar novas reflexões.

DOTTO (2016) relatou que um grande desafio é apresentar uma concepção educacional para quem recusa uma abertura a novas práticas ou para quem inicia na RME com uma formação distanciada das especificidades da Educação Infantil. CANGUSSÚ (2016) ressalta que essa necessidade de estar sempre retomando

<sup>34</sup> Grifo nosso.

discussões é cansativa e pode desanimar o gestor público que concentra seus esforços na qualidade da educação.

O principal desafio do coordenador é nunca desanimar. É persistir. Não é fácil lidar com a rede pública. **Embora eu acredite que todos que estão na rede pública tem como oferecer qualidade, porque não temos qualquer profissional, alguns não atuam com a qualidade que podem oferecer. O grande desafio de quem é um gestor é a qualidade.** Priorizar a qualidade e ser persistente. Não abro mão daquilo que eu gostaria que minha filha tivesse acesso e os filhos que estão na rede pública tivessem também. **Esse é o grande desafio e às vezes as pessoas se cansam de cobrar, de estar junto, fazer juntos.**<sup>35</sup> (Lilian Cristina Pereira Cangussú, 2016)

### 3.1.4 Relevância das publicações da SME para a formação dos professores

No capítulo 2 apresentamos diversas publicações da SME com o intuito de orientar a prática pedagógica e de fomentar o debate. Perguntamos às entrevistadas qual a relevância dessas publicações na formação de professores. Fátima Antonio (2016) acredita que são de altíssima relevância e que suas principais qualidades são o fato de serem fruto de uma escuta dos docentes e gestores, além de serem escritas com participação da rede. Observação corroborada no item 3.2 desta dissertação, na tabela 13. No comentário aberto sobre o curso Diálogos Interdisciplinares 25% dos professores que responderam os formulários fizeram referência ao processo coletivo de construção de um documento para rede. Segundo ANTONIO (2016)<sup>36</sup>:

**Altíssima relevância. São publicações que vão fomentar a formação, são elementos que precisam estar dentro dos horários coletivos para serem apropriadas.** Mais de 90% dessas publicações contaram com a participação da rede em sua elaboração e isso é outro elemento fundamental e é uma marca que a gente deixa. Nossos documentos foram construídos a muitas mãos. Partindo não só de uma necessidade de dizer que nossa reorientação curricular pressupõe um currículo. Muito do que tem em nossas publicações é fruto de uma escuta sensível que fizemos nos momentos de formação com professores e gestores. É um casamento fundamental ter essas publicações com dilemas do cotidiano, possibilidades e a prática sendo colocada ali e ao mesmo tempo algumas teorias poderem embasar aquela prática. Não existe prática que não tenha um embasamento teórico. (Fátima Aparecida Antonio, 2016)

DOTTO (2016) também é da opinião de que há uma alta relevância. Cita a riqueza do material e como trabalha durante horários coletivos. Segundo COSTI (2015):

Com a realização do projeto de formação, almeja-se a transformação e o desenvolvimento do trabalho docente coordenado pela CP. Em toda a Educação Básica, incluindo a creche, um parceiro experiente, como o CP,

<sup>35</sup> Grifo nosso.

<sup>36</sup> Idem.

deve promover a reflexão sobre elementos do exercício prático de ser professor. (COSTI, 2015, p. 19)

Retomamos a questão do formador como multiplicador abordada no item anterior porque, nas falas que agrupamos nesse eixo, percebemos a importância do coordenador pedagógico no processo de incentivo à leitura e reflexão dos documentos. DOTTO (2016), VIEIRA (2016) e PEREIRA (2016) abordam a questão dos documentos institucionais distribuídos nas unidades educacionais não serem usados por professores, consequência de “ficar nos armários” ou por não serem usados nos horários coletivos. Percebemos que o discurso não enfatiza um multiplicador da formação, mas um mediador, alguém que estimule o grupo e que seja por ele questionado. Os cursos voltados para os professores, os concursos públicos com a bibliografia composta por esses documentos e as publicações na internet buscam atingir diretamente esse público, para serem sujeitos no processo formativo, seja na escola ou em outros espaços:<sup>37</sup>

**Há muita relevância. Levamos para os espaços de formação essas publicações, estuda, lê primeiro, debate. Achei importantíssimo, um material muito rico que dá subsídio para a formação. Me apropriado do material e levo para o grupo ler.**

[...]

Teve a Revista Magistério que estudaram muito para o concurso de diretor. Concurso ajuda e motiva as pessoas. Estava todo mundo estudando a revista Magistério. Percebo que se não houver um pouco dessa motivação a revista ficaria no armário trancada. Por exemplo, recebemos uma que acho uma preciosidade, Magistério 80 anos de Educação Infantil. Disse: vamos estudar essa revista aqui. Responderam: “eu não recebi”, “eu não sei onde está”. “Olha a lista aqui, você assinou, olha lá no armário”, disse. Aí todo mundo achou, trouxeram para o PEA e lemos o capítulo que achei importante ler, das vozes infantis. **Penso que o coordenador é um mediador dos materiais, senão recebem e engavetam.** Não vou dizer que é cem por cento, tenho professoras interessadas que vão no Portal, veem as publicações e perguntam se conheço material tal. Uma na verdade, de um universo de 30. (Simony de Lena Dotto, 2016)

**Elas têm relevância desde que a escola as entenda como relevantes. Todos esses anos que passei na escola me mostraram que as publicações são importantes desde que quem está na gestão entenda isso.** Por que às vezes recebemos material que fica encostado nos armários. E se chega e você não viabiliza momentos de reflexão fica guardado nos armários deles também. Por exemplo, o NAAPA é também um conceito que precisa ser estudado e discutido na escola. Da mesma forma que o material do Ciclo Inter e Autoral que foi elaborado pelos professores num movimento da rede e todos os outros publicados por SME. Se não houver um movimento da escola incorporar e promover as discussões e os estudos o material não é usado. Mesmo estudando, te dei o exemplo da Jussara Hoffman, que não mudou a prática. O material do Currículo Integrador e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil foram bastante estudados e incorporados na formação. (Claudete Vieira, 2016)

---

<sup>37</sup> Grifo nosso.

Não sei. Em 2013 e 2014 estava na escola e lemos o Mais Educação São Paulo na JEIF. Não sei. Agora que tenho dimensão, apesar de estar num outro espaço, que tudo que fizemos está no Mais Educação.

São documentos muito bons. Temos elogios de gestores dizendo que ajudou a organizar o cotidiano da escola com a docência compartilhada e com os projetos. Parecia que os projetos eram penduricalhos que a escola carregava. O Mais Educação consegue organizar tudo isso pedagogicamente. **Não sei se os professores que tem acesso a esses documentos... Volto a questão da JEIF, nesse momento esses documentos teriam que ser lidos. Temos escolas que levaram isso muito a sério e outras não.**

O que acompanhamos mais de perto foi o documento Diálogos Interdisciplinares dos ciclos Inter e Autoral. Na formação de 2016 os CPs e os professores tinham que nos momentos coletivos fazer a discussão do documento preliminar. Houve discussão.

Na Educação Infantil o movimento foi mais consistente. **Se pegar os Indicadores de Qualidade e o Currículo Integrador foi muito mais intensa a discussão e incorporação. Vemos pelas práticas e relatos da Educação Infantil que essa proposta está incorporada.** (Maria Efigênia Ribeiro Pereira, 2016)

Efigênia Pereira (2016) até fica na dúvida sobre o acesso dos professores aos materiais produzidos. Afirma que acompanhou de perto a discussão do documento Diálogos Interdisciplinares, que a discussão foi mais consistente e está consolidada na Educação Infantil. MICOSSI (2016) cita diversos documentos debatidos em sua escola, o que demonstra a permanência dos documentos durante a formação e também ressalta o papel do coordenador pedagógico como mediador. CANGUSSÚ (2016) dá destaque ao fato dos documentos estarem alinhados com suas convicções e servirem para endossar sua fala.

Mesmo quando ainda não estava publicado, mas estava disponível no Portal da SME avisávamos que tinha coisa nova para despertar a curiosidade e colocávamos na bibliografia do PEA. Eu e a Ana Cláudia temos horário de estudo, isso não é regra, em outra escola estudava em casa se quisesse fazer esse movimento de reflexão sobre o documento. Por exemplo, o Currículo Integrador estudamos na íntegra no começo do ano. Mas não foi suficiente e tive que pegar a Normativa 01 da Educação Infantil. Não entendiam alguns conceitos e para mostrar que antes de chegar no Ciclo de alfabetização houve um documento que normatizou a Educação Infantil.

**Alguns documentos foram discutidos com maior intensidade e outros nem tanto.** Sobre os documentos do étnico-racial falamos: Rita [Professora da Sala de Leitura] dá conta, porque nós não vamos dar conta. Quando falei que os grupos tinham olhares diferenciados estava falando sobre os documentos. No Ciclo de Alfabetização não trabalhei os Diálogos Interdisciplinares, trabalhei o PNAIC, Currículo Integrador e a Normativa 01. Já no PEA do Ciclo Interdisciplinar foram os documentos do Diálogos Interdisciplinares e Currículo Integrador. Já com a Ana Cláudia foram os Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCA), Plano de Navegação e os documentos. Tivemos essa harmonia. (Milena Marques Micossi, 2016)

**Achei extremamente importante porque elas casaram com as discussões.** O Currículo Integrador era aporte teórico de muitas discussões nossas. A Orientação Normativa número 1, que trabalhamos bastante,

assim como alguns artigos da revista Magistério muito voltados para a documentação pedagógica e avaliação na educação infantil. Só veio acrescentar, muitas das minhas falas eu endossava com os documentos. Os documentos vieram de encontro com os princípios que acredito, de considerar essa criança como ser integral. **Estudamos muito os documentos, não abri mão desse estudo. A formação na DRE também tinha como aporte os documentos da Rede.** (Lilian Cristina Pereira Cangussú, 2016)

### 3.1.5 Percepção sobre as principais diferenças entre o governo Haddad e as gestões anteriores na formação de professores

A formação em serviço foi destacada nas falas das gestoras. A Secretária Adjunta, Fátima Antonio (2016), fez um relato histórico desde o período da prefeita Luiza Erundina (citado no capítulo 1). Da fala dela, neste capítulo, transcrevemos a ênfase na formação durante o horário de trabalho, opinião também presente nas respostas da Diretora Regional, Claudete Vieira (2016) e Diretora da Divisão Pedagógica, Efigênia Pereira (2016). As três respostas semelhantes podem ser fruto do impacto que a formação em horário de serviço traz para a gestão pública, pois requer organização das escolas em seus tempos e espaços ou das experiências profissionais onde vivenciaram as dificuldades dos docentes participarem de formações fora de seu horário de trabalho.

Os recursos disponíveis são destacados por VIEIRA (2016). Segundo seu relato, durante o governo da prefeita Marta Suplicy havia mais dinheiro disponível para a Educação e formação. Como semelhanças/continuidades entre os governos petistas indica os eixos formativos (gênero e sexualidade, étnico-racial). Os diálogos com os secretários de Educação foram considerados importantes, o que representa a intencionalidade de não isolar a escola. Observação que MICOSSE (2016) faz ao descrever que antes da gestão Haddad ela sentia a escola como um equipamento isolado. Segundo os relatos:<sup>38</sup>

**A maior diferença foi a formação em serviço que traz um ganho excepcional para os educadores. O governo Haddad atendeu o ensino fundamental como um todo, não apenas na alfabetização.** Foi preciso quando organiza o Ensino Fundamental em 3 ciclos. Claro que temos muito chão a percorrer nos trabalhos com ciclos. A grande inspiração de formação é de 1989 a 1992. Tivemos muitas oportunidades com formações de qualidade. **O destaque da formação foi ela ocorrer no horário de trabalho. Não é simples tirar um professor da sala de aula e nós enfrentamos isso com apoio do prefeito Haddad.** Sem contar que por ter sido Ministro da Educação ele foi um de nossos grandes formadores. Todas as vezes que

<sup>38</sup> Grifo nosso.

ele esteve em atos para falar com educadores foram verdadeiras aulas magnas. Fez uma grande diferença termos um prefeito que é educador. (Fátima Aparecida Antonio, 2016)

[Nos governos do PT] tem **a semelhança na formação em serviço de todos os professores, dos cursos em horário de trabalho e do grande volume de cursos optativos. Formação de CPs, de diretores e professores com qualidade e em quantidade é o ponto comum as três gestões.**

Na gestão Maluf/Pitta não havia formação. O tema era Qualidade Total e não havia formação. Serra/Kassab teve pouca formação, [era] principalmente para gestor, principalmente para CP e na área do ler e escrever.

As três gestões petistas têm a abordagem em gênero e sexualidade, na questão étnico-racial.

Como diferença, a gestão da Marta teve muito dinheiro, podíamos contratar mais. O CRECE, por exemplo, passava 1 dia no SESC fazendo formação e uma empresa oferecia um almoço para os pais. Fizeram os CEUs, vieram os uniformes. Essa gestão comparada com a da Marta foi muito precária nos recursos.

[...]

Quero acrescentar que a Secretária Cida Perez ouvia muito a gente e vinha muito nos lugares. O Chalita também era assim. Agora, a Cida Perez era do PT e isso fez diferença. (Claudete Vieira, 2016)

**A formação em horário de trabalho.** Não vivi a questão da Luiza Erundina e sei que tinha. Na gestão da Marta não foi tão forte quanto nessa gestão. Foram todos os professores dos componentes curriculares, professores de sala de leitura e informática, do ciclo de alfabetização, teve o PNAIC que inclusive ganharam bolsas. Gestores, diretores e CPs, fizeram cursos no horário de trabalho sobre a questão étnico-racial. (Maria Efigênia Ribeiro Pereira, 2016)

**Via a escola como um equipamento isolado, você trabalhava e ia embora, o envolvimento era só você e seus alunos.** Quando chegou essa gestão consegui perceber que somos uma coisa só e sozinha não faço nada, eu dependo da UBS, do Conselho. **A coletividade foi muito forte nessa gestão.** (Milena Marques Micossi, 2016)

A coordenadora pedagógica Simony Dotto (2016) apresenta a valorização da Educação Infantil e a formação conjunta de gestores como marca da gestão do prefeito Haddad. Segundo sua percepção, isso foi benéfico para a formação no CEI. Do governo Kassab recorda que a formação para os gestores da Educação Infantil era separada, mas que aproveitou a formação (seu início na RME através de concurso de ingresso para coordenadora pedagógica foi durante esse período). Claudete Viera (2016) relatou que a formação nesse período privilegiou os gestores educacionais.

Vejo diferenças. **Na gestão do Haddad houve uma valorização da educação infantil, em especial do CEI. A SME teve um olhar para a educação infantil que não me lembro de ter quando eu entrei.**

No governo Kassab havia um grupo de DREs que era bastante dedicado à formação. Havia formação para CEI e EMEI separados. No grupinho de CEI aprendi bastante também porque era de EMEF. Tentei aproveitar o máximo que podia das formações da DRE. Gostei muito, me apropriei muito, estudei

muito. Me lembro dessa época disso. Era uma boa formação, na época as Orientações Curriculares (Ocs). Foi importante porque não conhecia quase nada de educação infantil, minha trajetória era de ensino fundamental. Não havia um currículo e quando entraram as Orientações Curriculares o CEI ganhou um currículo. Como tinha uma trajetória de assistência social não havia um currículo, as práticas eram do cuidar, o foco era no cuidar, não havia um currículo educacional.

**A formação dos gestores não era conjunta, o diretor não tinha uma formação muito pedagógica. Isso é uma diferença para o governo atual que olhou para a questão da equipe gestora. Fizemos muita formação juntas, eu e a diretora.** Era importante que estivéssemos afinadas e formadas juntas. Surgiu o cargo de assistente de diretor nesse governo, muito importante. Aparentemente parece que o CEI é uma unidade pequena se comparada a EMEF, mas não dá para comparar. Não dava para vir diretora e CP na formação juntas, com o assistente de direção podíamos participar da formação. Ela também teve o espaço de formação dela e também participamos juntas de cursos optativos de formação. Aprendemos juntas e levamos a discussão para a unidade juntas, para não parecer que é coisa só da cabeça da CP. (Simony de Lena Dotto, 2016)

Já Lilian Cangussú (2016) afirma que desde que entrou na RME lembra de participar de cursos (inclusive uma pós-graduação em Educação Especial) e que foi novidade ingressar numa rede onde a formação também era considerada para a evolução funcional.

Enquanto professora desde que entrei na Rede entrei fazendo curso. Falavam que tinha curso e eu podia me inscrever, não sabia como funcionava porque vinha de outra Rede, de Mauá. Lá tinha os sábados pedagógicos e participava quem queria, mas a certificação não servia para pontuação. Era para a formação profissional e pessoal. **Quando entrei aqui vi que os cursos servem para sua atuação profissional e, também, serve para a evolução na carreira. Isso foi uma grande novidade. Tinha um aluno surdo e já em 2003 foi oferecido um curso de Libras com um profissional surdo.** Desde que entrei os cursos são oferecidos. (Lilian Cristina Pereira Cangussú, 2016)

### **3.2 Pesquisa com docentes participantes do curso Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria**

Apresentamos a intencionalidade formativa da gestão Haddad expressa nos diversos documentos produzidos e os depoimentos de formuladoras e implementadoras das políticas públicas educacionais. Entendemos que para avançar na análise da política pública para formação permanente de professores no município de São Paulo deveríamos apresentar reflexões dos educadores sobre o processo formativo. Para vivenciar essa experiência, solicitamos a colaboração da equipe de formação pedagógica da DRE São Mateus na aplicação, em maio de 2016, de um formulário aos docentes participantes do curso Diálogos

Interdisciplinares a Caminho da Autorial.<sup>39</sup>

Esse curso, com vagas para todos os docentes que atuavam nos ciclos Interdisciplinar e Autorial, contou com 3 encontros presenciais e um seminário de encerramento, durante o horário de trabalho, totalizando 16 horas. A justificativa do curso indicou que os participantes, além da formação e discussões a serem realizadas nos encontros, deveriam promover discussões nos horários coletivos das unidades educacionais, na perspectiva da construção de um currículo crítico emancipatório que contemplasse os direitos de aprendizagem a partir da realidade dos estudantes atendidos pela Rede Municipal de Ensino.

Os conteúdos abordados foram: apresentação do processo de elaboração do documento base; concepção de currículo e a discussão dos componentes curriculares na atualidade; os componentes curriculares no ensino fundamental e seus eixos estruturantes; propostas de contribuições para os documentos de cada componente curricular; os sujeitos do ensino fundamental e a pluralidade cultural.

Ao final do último encontro o formulário (reproduzido abaixo) foi respondido por 352 docentes de diferentes turmas. Sendo 64 pedagogos docentes do ciclo Interdisciplinar e docentes divididos por componentes curriculares: 20 de Artes, 65 de Inglês, 19 de Geografia, 15 de História, 34 de Ciências Naturais, 13 de matemática, 42 de Educação Física e 80 de Língua Portuguesa.

**Quadro 8: formulário da pesquisa aplicado aos docentes participantes do curso Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autorial 2016**

Pesquisa sobre os cursos de formação	
Componente Curricular: _____	Tempo de docência: _____
Tempo de docência na SME ____	Acúmulo de cargos: sim ( ) não ( )
Participa do PEA? ( ) sim ( ) não	Participou do curso Diálogos Interdisciplinares em 2015? ( ) sim ( ) não
Acredita que os cursos de formação alteram suas práticas pedagógicas? ( ) sim ( ) não	
<b>Como a formação influenciou sua prática pedagógica na carreira? Cite exemplos.</b>	
_____	
_____	
_____	
_____	
<b>Descreva ações na U.E. influenciadas pela formação.</b>	
_____	
_____	
_____	
_____	

<sup>39</sup> DOC de 08 de junho de 2016, p. 41.



<p><b>Cite cursos de formação (pela SME e/ou outras instituições) que influenciaram sua prática.</b></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p><b>Comentários sobre o curso “Diálogos Interdisciplinares” 2016:</b></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p><b>Quais são os obstáculos e/ou desafios para a qualidade social da educação?</b></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p><b>Agradecemos a colaboração!</b></p>

Fonte: elaborado pelo autor.

As análises das respostas foram divididas em dois eixos: respostas objetivas e respostas abertas. As primeiras procuram traçar um perfil dos participantes do curso com indicadores sobre sua experiência profissional e percepção sobre participação em cursos formativos. Das cinco perguntas abertas, três são voltadas para uma autoavaliação sobre a influência da formação na prática, uma para comentários sobre o curso e uma sobre desafios para construir a qualidade social da educação, conceito presente em diversos documentos.

Apresentaremos a seguir a tabulação das respostas, os gráficos compostos pelos dados obtidos, as intencionalidades das perguntas e nossas observações sobre respostas. Adotamos a quantificação dos dados na expectativa de apresentar indicadores sociais conforme define JANUZZI (2001):

A definição do conceito de Indicadores Sociais, que é uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma. Os Indicadores Sociais são usados para subsidiar a formulação de políticas sociais e o planejamento público, pois possibilitam o monitoramento das condições de vida e bem-estar da população. (JANUZZI, 2001, p. 15)

### 3.2.1 Análise das respostas objetivas

Inicialmente ficamos curiosos sobre o tempo de experiência profissional na

educação. Fizemos duas perguntas sobre o tema e obtivemos um terceiro indicador ao cruzar os dados. Ao diferenciar o tempo de docência total do tempo de docência na prefeitura de São Paulo pudemos observar quantos docentes ingressaram primeiramente na SME e, conseqüentemente, receberam suas primeiras formações em serviço com as concepções da Rede Municipal de Ensino.

Dividimos o tempo de docência em cinco períodos (anos). De 0,1 a 3 porque corresponde ao período do estágio probatório no serviço público, ao início da carreira e quando o professor inicia sua prática docente se responsabilizando por aulas e turmas suas. De 4 a 11 e de 12 a 19 porque cada período equivale a duas evoluções funcionais por tempo de serviço na prefeitura de São Paulo e podemos considerar a metade da carreira, quando os profissionais já adquiriram experiência diversificada. De 20 a 25 e mais de 26, são períodos próximos à aposentadoria (25 anos para professoras e 30 anos para professores) e equivalem às últimas referências na evolução funcional.

Por último acrescentamos a quantidade de indivíduos que não responderam a questão. Ausências sentidas em todos os itens. Por exemplo, num formulário o espaço para tempo de docência ficou sem resposta, mas as questões restantes foram respondidas, validando o mesmo.

**Tabela 1: tempo de docência, em anos**

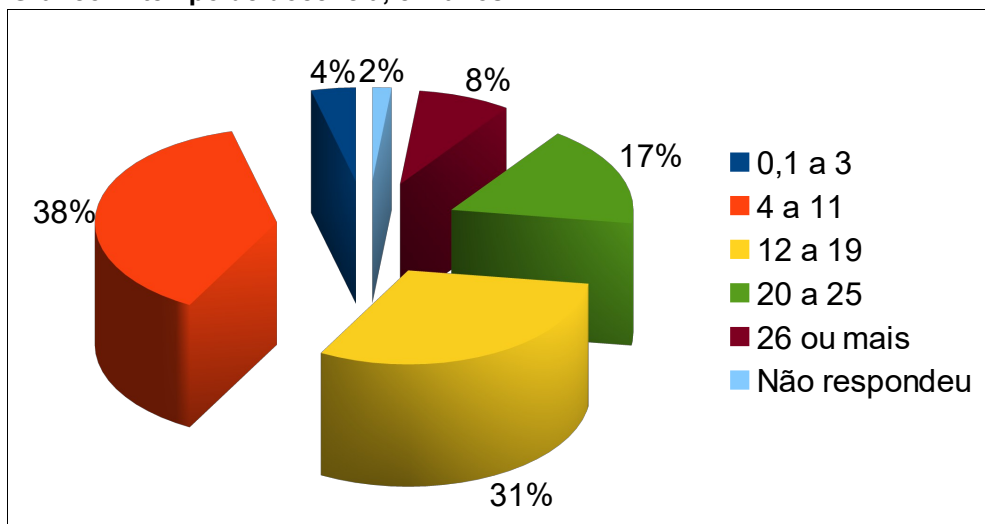
<b>Anos</b>	<b>Tempo de Docência</b>	<b>%</b>
0,1 a 3	14	4%
4 a 11	134	38%
12 a 19	108	31%
20 a 25	61	17%
26 ou mais	29	8%
Não respondeu	6	2%

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

Quando observamos o tempo de docência (tabela 1) verificamos que apenas 4% dos docentes estão no primeiro período, portanto ao participar do curso de formação Diálogos Interdisciplinares 2016 mais de nove décimos possuíam experiência pedagógica relevante. A maioria dos professores se encontra nos períodos intermediários, 38% entre 4 e 11 anos e 31% entre 12 e 19 anos, totalizando 69% nessas faixas. Entretanto, temos uma quantidade considerável se

aproximando do final da carreira, sendo 17% entre 20 e 25 anos e 8% com 26 ou mais, totalizando 25%, ou seja, 1 em cada 4 docentes possuem uma extensa experiência profissional e passaram por, no mínimo, 5 períodos de governos.

**Gráfico 1: tempo de docência, em anos**



Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

Se considerarmos apenas o tempo de docência na RME verificaremos que há um aumento significativo na primeira faixa (0,1 a 3 anos, tabela 2), pois 23% dos professores possuem até 3 anos na rede, sendo 19 pontos percentuais a mais em relação ao mesmo período apresentado na tabela 1 (4% de 0,1 a 3 anos). Enquanto 14 docentes afirmaram estar na faixa inicial considerando o tempo total de docência (tabela 1), 82 professores estão nessa mesma faixa trabalhando na SME (tabela 2). Se considerarmos o início da carreira como um período significativo de aprendizagem pedagógica, com menos experiências de práticas pedagógicas, podemos supor que esse menor tempo de contato com a RME deve ter algum impacto na atuação profissional.

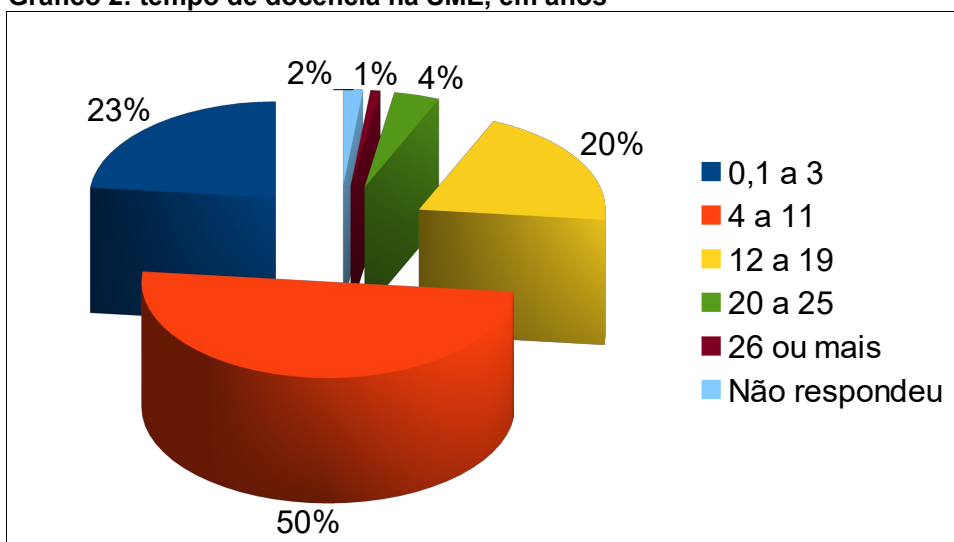
**Tabela 2: tempo de docência na SME, em anos**

Anos	Docência na SME	%
0,1 a 3	82	23%
4 a 11	176	50%
12 a 19	71	20%
20 a 25	14	4%
26 ou mais	3	1%
Não respondeu	6	2%

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

Ao compararmos as tabelas 1 e 2 percebemos que a quantidade de docentes no período de 4 a 11 anos (50% do total, tabela 2) considerando apenas o tempo de docência na SME é 12 pontos percentuais maior que a mesma faixa com o tempo total de docência (38% do total, tabela 1). Valor proporcional a queda de 11 pontos percentuais se compararmos as mesmas tabelas na faixa de 12 a 19 anos. Entretanto, se considerarmos ambas as faixas intermediárias (de 4 a 19 anos) os valores são próximos (69% e 70%, tabela 1 e 2 respectivamente) o que nos leva a supor que a maioria dos docentes tem uma experiência significativa na Educação, mas estão distantes da aposentadoria na rede municipal (apenas 5% afirmaram ter 20 anos ou mais). Se a formação for significativa e alterar a prática, ainda, durante muitos anos ela pode impactar o currículo da RME.

**Gráfico 2: tempo de docência na SME, em anos**



Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

Ao relacionar os dados das tabelas 1 e 2 obtemos a informação de quantos docentes iniciaram sua carreira na SME ou, talvez, simultaneamente com outra rede. Para exemplificarmos, se uma educadora respondeu ter 5 anos de docência e 3 anos de docência na SME concluímos que iniciou sua carreira em outra rede, se respondeu 3 anos de docência em ambas as questões seu início de carreira se deu na SME ou foi simultâneo. Não existe a possibilidade de alguém ter 5 anos no município de São Paulo e apenas 3 anos de docência total, pois o total deveria ser de 5 anos.

**Tabela 3: comparativo entre tempo de docência total e docência na SME**

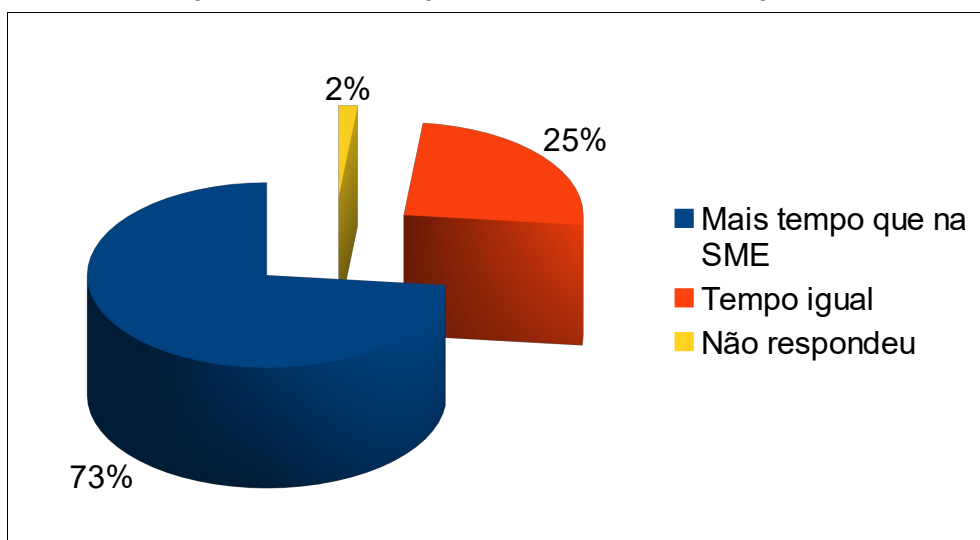
Tempo de docência	Quantidade de educadores
-------------------	--------------------------

Mais que na SME	258
Tempo igual ao da SME	88
Não respondeu	6

Fonte: elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

Essa comparação nos interessa porque indica referências e possíveis concepções educacionais que influenciam o início da carreira. Como o curso Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria se propôs a discutir o currículo e as práticas pedagógicas de professores dos diversos componentes curriculares teve que interagir com a experiência anterior dos docentes. Dos participantes, 73% (gráfico 3) iniciaram suas carreiras em outra rede, tendo referências institucionais e históricas, de progressão funcional, estruturais, administrativas e curriculares diferentes das adotadas na RME. Isto é, ao iniciarem na educação municipal já possuíam referências de práticas pedagógicas, de organização do plano de aulas e sobre a formação coletiva. Enfim, a maioria dos professores que ingressam possuem referências práticas, que requerem adaptações à nova realidade e devem ser levadas em consideração na organização da formação permanente.

**Gráfico 3: comparativo entre tempo de docência total e tempo na SME**



Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

Na convivência escolar um assunto reiteradas vezes abordado é a extensa jornada de trabalho, principalmente fruto do acúmulo de cargos. Optamos por verificar a quantidade de docentes que acumulam cargos, para verificar se essa impressão tem fundamento e por entendermos que a participação em cursos de formação é influenciada pela disponibilidade resultante da jornada de trabalho. Na

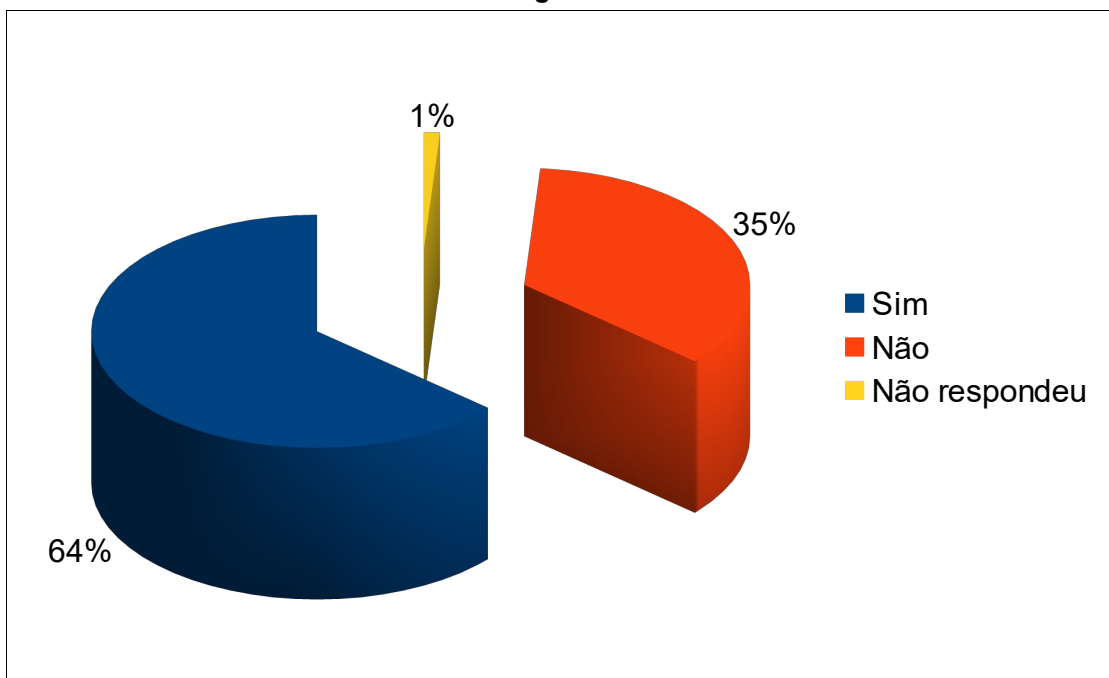
tabela 4 observamos que dos 352 participantes da pesquisa, 224 professores (64%) declararam acumular cargos, 124 (35%) não acumulam e apenas 4 (1%) não responderam. Praticamente dois entre três docentes tem uma jornada que influencia sua formação fora do horário de trabalho. Esse é um dado que deve ser levado em consideração quando discutimos a formação permanente em serviço ou cursos opcionais oferecidos pela RME num horário diverso da jornada de trabalho.

**Tabela 04: quantidade de acúmulos de cargo**

Resposta	Quantidade de docentes	%
Sim	224	64%
Não	124	35%
Não respondeu	4	1%

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

**Gráfico 4: docentes com acúmulos de cargos**



Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

Dos 224 docentes que declararam acumular 64, (29%) acumulam cargos na própria RME (tabela 05). A maioria, 153 docentes (68%) acumulam com outras redes. Do que podemos concluir que, praticamente, 7 em cada 10 docentes dividem seu cotidiano com práticas pedagógicas em instituições distintas. As especificidades de cada instituição se manifestam nas orientações curriculares, concepções

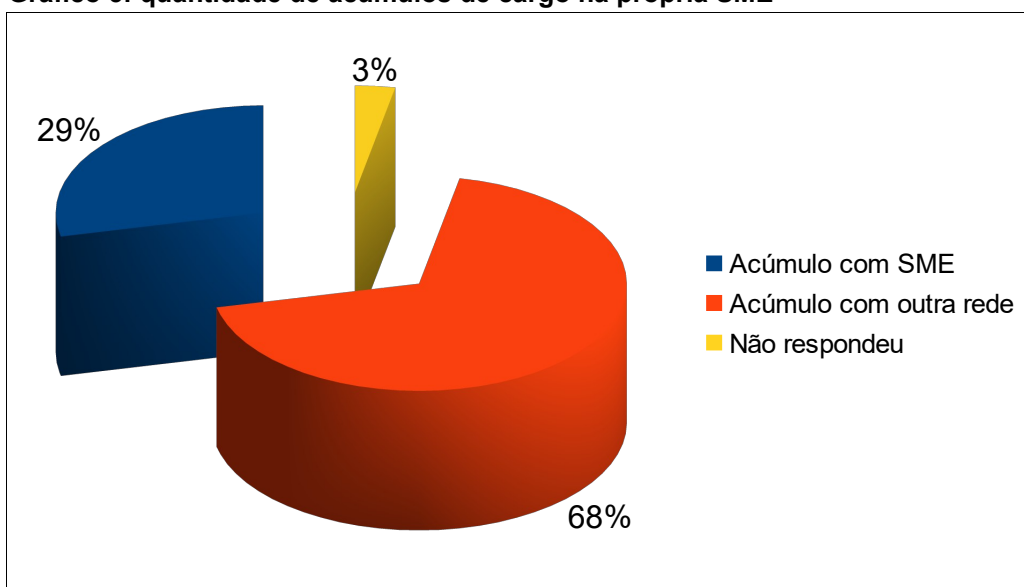
teóricas, práticas burocráticas, entre outras.

**Tabela 05: quantidade de acúmulos de cargo na própria SME**

Resposta	Quantidade de docentes	%
Sim	64	29%
Não	153	68%
Não respondeu	7	3%

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

**Gráfico 5: quantidade de acúmulos de cargo na própria SME**



Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

Se considerarmos um professor que em 2016, ao participar do curso, acumulava com a Rede Estadual de Educação<sup>40</sup> lembraremos que ao lecionar para estudantes da rede pública suas referências institucionais seriam distintas, assim como a formação coletiva. Por exemplo, se lecionasse história no 6º ano do Ensino Fundamental, suas referências institucionais na RME seriam, entre outras, o Programa Mais Educação e a coleção Componentes Curriculares, com ênfase nos direitos de aprendizagem, interdisciplinaridade, qualidade social da educação e currículo emancipatório. Na Rede Estadual a referência seria o documento *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*, que propõe:

[...] estabelecer recortes temático-conceituais que abarquem temas e questões que caracterizam, com elevado grau de unanimidade, a própria identidade da disciplina e, portanto, podem ser considerados essenciais. Por

<sup>40</sup> No município de São Paulo o Ensino Fundamental é ofertado tanto pela RME como pela Rede Estadual.

isso, não foram promovidas transformações substanciais nos conteúdos habituais, pois o que está em causa são as formas de seu tratamento e a ênfase que se dá a cada um deles, o que se evidencia a partir da valorização de determinados conceitos (trabalho, vida cotidiana, memória, cultura material, por exemplo), da integração – cada vez mais buscada – com outras disciplinas, do uso de fontes diversas, do reordenamento dos temas em séries ou segmentos específicos etc. (SÃO PAULO (Estado), 2012, p. 31)

Não é objetivo dessa pesquisa comparar as diversas redes de educação, mas realizamos essas observações com o intuito de lembrar que o docente, ser indivisível, está em contato com múltiplas concepções educacionais que podem influenciar seu discurso, prática e reflexões.

Ao longo desta dissertação fizemos diversas referências aos Projetos Especiais de Ação (PEAs), instituídos em 1994, sem a característica de ser um dos principais recursos formativos da RME (ver capítulo 1). Ao longo dos anos, o PEA assume um papel central juntamente com os horários coletivos obrigatórios para quem opta pela JEIF (Jornada Especial Integral de Formação). Segundo a portaria vigente em 2016:

Art. 1º – Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no 'Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- Mais Educação São Paulo' e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação [...] (PORTARIA Nº 901, DE 24 DE JANEIRO DE 2014, DOC

Como o PEA é o principal momento de estudo e debate entre os professores em suas unidades educacionais inserimos uma questão para verificar a participação no projeto. Dos 352 docentes, 253 (72%) participam do PEA e 95 (27%) não (tabela 06). Para quem acumula cargos no município não é possível participar do PEA nas duas unidades, por isso o índice por unidade educacional, se porventura o medíssemos, seria menor.

**Tabela 06: indicando a quantidade de participantes no PEA**

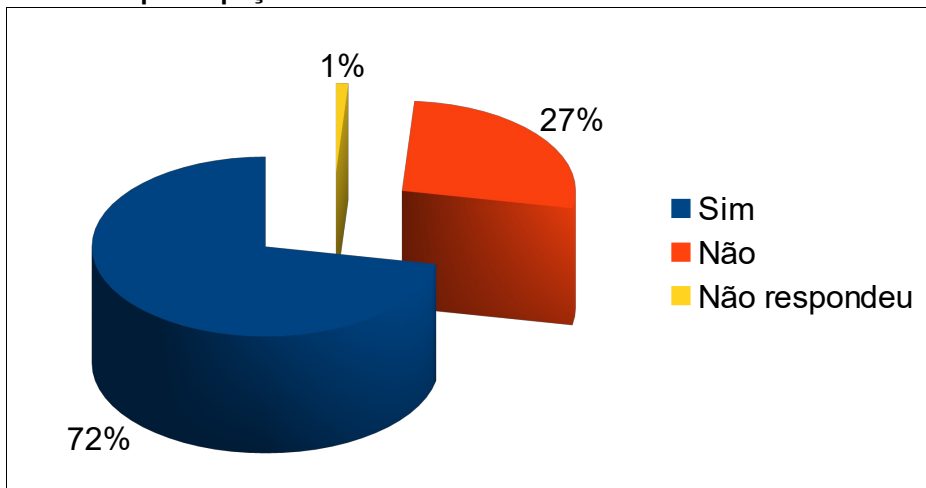
<b>Resposta</b>	<b>Quantidade de docentes</b>	<b>%</b>
Sim	253	72%
Não	95	27%
Não resp.	4	1%

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.



Lembramos disso pelas implicações práticas: se o acúmulo for na RME em um dos cargos, o professor não disporá de um tempo para discussão coletiva em uma de suas unidades (com exceção de acúmulos na mesma escola). Entretanto, a quantidade de participantes nos PEAs é expressiva e se os temas da política pública educacional de um governo estiverem presentes nesses horários ela alcançará a maioria dos docentes.

**Gráfico 6: participação dos docentes no PEA**



Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes

Entre maio e dezembro de 2015 a DRE São Mateus havia oferecido o curso Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria<sup>41</sup> para todos os docentes dos ciclos Interdisciplinar e Autoral, com 5 encontros presenciais de 4 horas, totalizando 20 horas de carga horária em horário de trabalho. Com a intenção de provocar reflexões sobre:

[...] o papel dos docentes como produtores de currículo, o uso consciente do tempo escolar para implementação do currículo crítico emancipatório; o educar para intervenção social por meio da interdisciplinaridade e a assunção do professor quanto a sua intelectualidade e autoria. Pretende-se ainda uma reflexão qualificada do corpo docente sobre a garantia dos Direitos de Aprendizagem dos educandos (as) dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral a partir da gestão escolar democrática, bem como da necessidade de inserir nos conteúdos e práticas de toda a comunidade educativa os direitos humanos, as diversidades étnico-raciais e de gênero, bem como a valorização das culturas populares, infantis e escolares. Outro debate fundamental a ser colocado na formação recai sobre os Ciclos de Aprendizagem e a Avaliação Escolar com a finalidade de implementar definitivamente a avaliação para aprendizagem na lógica dos ciclos, diagnóstica, processual, formativa e não-excludente visando sempre ao sucesso dos (as) alunos(as) em sua escolarização. (DOC de 15 de setembro de 2015, p. 34)

Apesar dos cursos (em 2015 e 2016) possuírem o mesmo nome eles

<sup>41</sup> DOC de 15 de setembro de 2015, p. 34.

contaram com conteúdos diferentes e podem ser considerados o mesmo curso em dois módulos. Perguntamos aos professores do Curso Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria 2016 sobre a participação em 2015. Como as discussões e concepções entre os dois cursos estavam interligadas objetivamos observar a continuidade da participação numa formação.

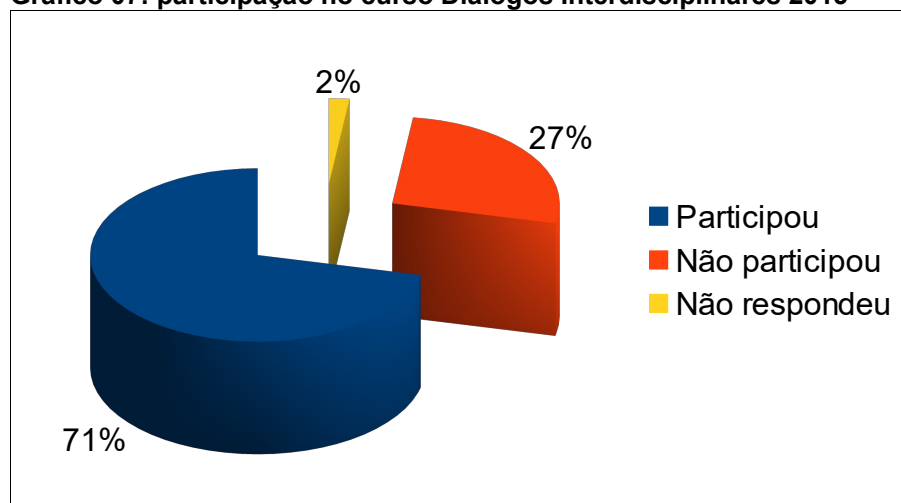
Do total de formulários respondidos, 251 professores (71%) indicaram que participaram do curso em 2015 (tabela 07, gráfico 07). Isso indica que a maioria dos docentes teve a oportunidade de estudar a proposta pedagógica da SME um ano antes, além da possibilidade de amadurecer reflexões e alterar a prática. Isso não significa que os 94 professores (27%) que responderam não ter participado estavam alheios à proposta, pois discussões foram realizadas nos horários coletivos. A coordenadora pedagógica Milena Micossi (2016) relata que *no PEA do ciclo Interdisciplinar foram [estudados] os documentos do Diálogos Interdisciplinares e Currículo Integrador*.

**Tabela 07: participação no curso Diálogos Interdisciplinares 2015**

Participação no curso em 2015	
Sim	251
Não	94
Não respondeu	7

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

**Gráfico 07: participação no curso Diálogos Interdisciplinares 2015**



Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

Para finalizar esse bloco e introduzir a temática das respostas abertas inserimos uma questão sobre a influência dos cursos na prática pedagógica. Ao

responderem se os cursos de formação alteram a prática pedagógica, 323 professores (92%) afirmaram que suas práticas são alteradas (tabela 08, gráfico 08). Notamos que a ampla maioria possui uma perspectiva educacional não cristalizada, abertos, ao menos no discurso, para alterações de suas práticas a partir de formações. Julgamos essa informação importante para a elaboração de políticas para formação porque se os docentes não estiverem dispostos a mudar suas práticas o diálogo será prejudicado.

Acreditamos, partindo da perspectiva freireana, que todo ser humano está inacabado (FREIRE, 2014, p. 33). Mas o que levaria um docente a procurar cursos de formação se não acredita que esses cursos irão modificar sua prática? Apenas 4 professores (1%) assinalaram a opção que indicava a não alteração da prática pela formação. Decidimos analisar mais cuidadosamente as respostas dissertativas desses quatro formulários.

Os quatro formulários (3 de Geografia, também participantes do curso em 2015, e 1 de Língua Portuguesa) fazem referência apenas ao curso Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, deixando aberta a possibilidade de alteração da prática com outras formações:

Essa formação e a anterior especificamente não alteraram minha prática visto que muito do que foi dito eu já faço em sala de aula e muito do que li é o que já faço.

[...]

Honestamente esta formação não influenciou minha prática pedagógica. Já o Diálogos Interdisciplinares 2015, abordou temas interessantes como discriminação e racismo, porém nada de novo. Talvez tenha afinado o olhar a estes casos que ocorrem em sala de aula.

[...]

Minha prática pedagógica já era alinhada com as pautas da formação.

[...]

Essa formação me convidou ao estudo e pesquisa da Base Nacional Curricular Comum, que até o momento não tive curiosidade de acessar.

[...]

Sinceramente não acredito que esse documento tenha sido elaborado por nós. Parece-me um produto já pronto que precisava de um aval dos professores.

[...]

Não acredito nesse curso, não acredito que foi construído por nós. Acredito que foi um documento que veio de cima (SME) e faz de conta que fomos ouvidos, que nossas ideias foram consideradas. (Respostas aos formulários, sem identificação)

Na questão dissertativa que insiste sobre cursos que influenciaram a prática três professores indicam cursos (especializações e outros cursos da DRE São Mateus). Interpretamos a negativa inicial, junto às respostas objetivas, uma crítica ao curso em si, não a possibilidade de alteração através da formação. A exceção foi um

formulário que em nenhuma das respostas citou a possibilidade de alteração da prática pedagógica por meio da formação.

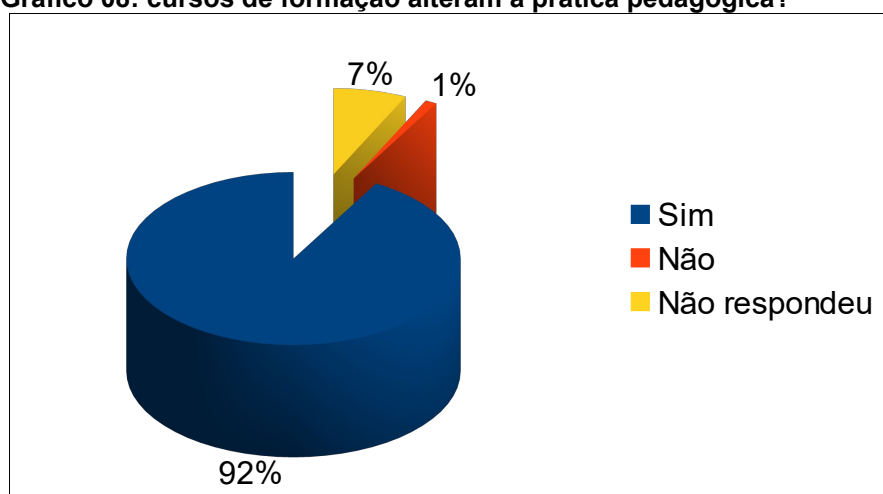
Ressaltamos que esse posicionamento é de apenas 1% dos colaboradores da pesquisa. Entretanto, outro dado despertou nossa atenção: os 7% (25 formulários) que não responderam a essa questão (tabela 08, gráfico 08). A média nas outras questões objetivas para sem resposta é de 2%. Decidimos verificar esses formulários especificamente e constatamos que 23 deles continham elogios ao curso nas questões abertas aos comentários sobre o curso e indicações da influência em suas práticas. Do que podemos concluir que 349 educadores (99%) indicam que os cursos de formação alteram a prática pedagógica (tabela 08, gráfico 08). Para o elaborador de políticas públicas isso demonstra que os docentes estão abertos ao diálogo e a transformação de suas práticas ao longo da carreira.

**Tabela 08: Cursos de formação alteram a prática pedagógica?**

Respostas	Quantidade dos docentes
Sim	323
Não	4
Não respondeu	25

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

**Gráfico 08: cursos de formação alteram a prática pedagógica?**



Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

### 3.2.2 Análise das respostas abertas

Para avaliarmos a influência dos cursos de formação na prática pedagógica, também apresentamos perguntas abertas, onde os docentes poderiam argumentar

sobre suas experiências e impressões. Na expectativa de complementar a formulação de indicadores sociais buscamos experimentar esse formato nas questões e tabulamos as respostas segundo eixos criados com o conteúdo das próprias respostas. Não formulamos os eixos antes das leituras para não enviesar o olhar. Influenciados por Paulo Freire (2014), tentamos conhecer a percepção dos professores e sua inclinação para mudanças necessárias, ainda que essa percepção não signifique uma mudança estrutural:

No momento em que indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isso não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles. (FREIRE, 2014, p. 66)

Para cada questão, apresentamos as intencionalidades das perguntas, a tabulação das respostas, os gráficos contendo os dados, um quadro com vinte respostas emblemáticas transcritas para exemplificarmos a tabulação e reflexões a partir dos dados colhidos. No processo de tabulação observamos que uma resposta poderia ser incluída em um ou mais eixos. Por exemplo, a resposta 9 do quadro 09: *Pensar no currículo foi importante para (re)planejar as aulas, visando melhor entendimento dos alunos quanto as variedades linguísticas e a norma padrão.* Classificamos essa resposta em dois eixos (tabela 9): 1) Maior aproximação/compreensão com estudantes/comunidade; 2) Reflexões sobre o currículo/propostas pedagógicas. Isto é, uma mesma resposta foi contabilizada uma vez para cada eixo classificatório que criamos. Por esse motivo o total de respostas quantificadas e apresentadas em tabelas ao longo desse item (3.2.2) não corresponde ao total de 352 formulários, a soma supera essa quantidade. Entretanto, uma mesma resposta não foi classificada duas vezes no mesmo eixo e isso possibilita indicar o total de professores que concordam com cada citação categorizada.

**Quadro 09: transcrições de respostas sobre influência de formações na carreira, classificação na pesquisa**

Nº	Transcrição da resposta	Classificação na pesquisa
01	Todas as formações influenciaram de forma bastante positiva, para aprimorar o meu olhar sobre minha prática pedagógica, refletindo sobre diversos pontos na busca do aprimoramento profissional para que este, cada dia mais possa contribuir na formação de cidadãos críticos.	- Reflexões sobre a prática/troca de experiências
02	Influenciou a partir das reflexões que possibilitam	- Reflexões sobre a

	estabelecer novas metas no fazer pedagógico junto com professores de outras disciplinas.	prática/troca de experiências
03	A formação abre novos horizontes, principalmente em se livrar de certos preconceitos em relação à cultura do aluno. Como funk, por exemplo. Trabalhei com letras de funk no sentido de provocar uma reflexão sobre questões como violência e o papel da mulher na sociedade.	- Reflexões sobre a prática/troca de experiências - Mudança/sugestões na prática - Maior aproximação/compreensão com estudantes/ comunidade
04	Esclareceu dúvidas, abriu a mente para novas reflexões. Por exemplo, entendi que atividades extracurriculares como levar os alunos a dar uma volta pela escola, conhecer o entorno da comunidade é uma atividade curricular sim, faz parte do trabalho escolar.	- Reflexões sobre a prática/troca de experiências - Reflexões sobre o currículo/propostas pedagógicas
05	Meu “olhar” para as necessidades da comunidade escolar na qual estou inserida mudou. O cuidado é maior, a reflexão é maior.	- Maior aproximação/compreensão com estudantes/ comunidade
06	A formação ampliou o meu conhecimento. Confesso que eu era bem tradicional, trabalhava muito a questão gramatical. Com os cursos de formação consegui mudar minha didática trabalhando mais a oralidade.	- Mudança/sugestões na prática
07	Os cursos me influenciaram a dinamizar as minhas aulas, repensar minhas práticas, inserir a tecnologia e o lúdico nas salas de aula que atuo.	- Mudança/sugestões na prática
08	Como sou professora da rede privada há muitos anos, essa formação permitiu que eu tivesse uma visão mais “aberta” no ensino de História, problematizando temáticas (como as minorias), com diversas possibilidades de trabalhar em sala de aula. Assim consegui, não só na EMEF que trabalho, como também na particular, realizar aulas diferenciadas e problematizadoras.	- Mudança/sugestões na prática
09	Pensar no currículo foi importante para (re)planejar as aulas, visando melhor entendimento dos alunos quanto as variedades linguísticas e a norma padrão.	- Maior aproximação/compreensão com estudantes/ comunidade - Reflexões sobre o currículo/propostas pedagógicas
10	A formação traz a reflexão da prática pedagógica. Fazer projeto de Competência leitora com os alunos do 6º ano. Li um conto russo “Baba Yaga e o espelho mágico” com eles de forma compartilhada, inclusive dramatizada.	- Reflexões sobre a prática/troca de experiências - Mudança/sugestões na prática
11	Passei a valorizar mais a cultura local para com o	- Reflexões sobre o

	currículo.	currículo/propostas pedagógicas
12	Independente da temática toda formação sempre favorece a reflexão. Acredito que refletindo, reavaliemos e aprimoramos nossa prática continuamente. Em diversas propostas precisamos reavaliar e reconsiderar durante o percurso, muitas vezes, influenciados por discussões e conclusões realizadas na formação.	- Reflexões sobre a prática/troca de experiências - Mudança/sugestões na prática
13	Pude observar que em sala de aula houve de minha parte a aquisição de uma postura mais reflexiva nas práticas do cotidiano. Ex: zelar para que o aluno seja realmente o protagonista.	- Mudança/sugestões na prática - Maior aproximação/compreensão com estudantes/ comunidade
14	Me possibilitou refletir sobre a minha prática e como consequência melhorar a minha didática e a forma como enxergo os meus alunos.	- Mudança/sugestões na prática - Maior aproximação/compreensão com estudantes/ comunidade
15	A noção de currículo discutida no curso ajudou na minha reflexão sobre o currículo na minha escola e como negligenciei sua importância como um todo.	- Reflexões sobre o currículo/propostas pedagógicas
16	A formação sobre o ciclo interdisciplinar foi bastante produtiva porque estimulou a pensar em projetos e ações pedagógicas integradas e em comum, junto aos professores de outras disciplinas.	- Elaboração/ aplicação de projetos
17	Reflexões que vão além dos muros da escola. Poder refletir entre os meus pares de disciplina de outras UEs é muito importante.	- Reflexões sobre a prática/troca de experiências
18	Por meio das reflexões e trocas de experiências os professores puderam repensar suas práticas. Estou usando e adaptando ideias de atividades dos colegas com minhas turmas.	- Reflexões sobre a prática/troca de experiências - Mudança/sugestões na prática
19	Ainda não houve mudanças na minha prática.	Não influenciou, pouco influenciou
20	Tanto no curso, quanto no PEA, nada do que eu vi foi novidade. Tudo isso, os direitos e concepções já procuro contemplar em minha prática.	Não influenciou, pouco influenciou

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

**A primeira questão aberta, *Como a formação influenciou sua prática pedagógica na carreira? Cite exemplos***, buscou identificar como os docentes

avaliam o impacto das formações nas suas próprias práticas. Uma questão de autoavaliação que fez referência à carreira e não apenas ao curso Diálogos Interdisciplinares. As respostas indicaram que, segundo os docentes, a maior influência ocorreu na reflexão sobre sua prática e na reflexão fruto da troca de experiências (46% das respostas, tabela 09). Se olharmos para o total de professores identificamos que 207 docentes (59%) consideram a reflexão uma ação prática ao longo de sua carreira, isto é, não fazem uma separação entre o que seria puramente reflexão da ação pedagógica. Conforme Freire (1996) isso possibilita a construção de uma curiosidade crítica e é o momento fundamental da formação:

O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a prática. (FREIRE, 1996, p. 39)

Criamos um eixo específico sobre a “*mudança da prática*” (tabela 09) por haver um número significativo de respostas que citavam essa mudança, pois se referiam a alguma ação realizada sem relacioná-la a reflexão/troca de experiências. A mudança na prática docente ou sugestões para essa mudança foram as respostas de 99 professores, 22% do total de respostas para a questão e 29% do grupo docente (tabela 09). Tomemos a resposta 6 transcrita no quadro 09 como exemplo: *A formação ampliou o meu conhecimento. Confesso que eu era bem tradicional, trabalhava muito a questão gramatical. Com os cursos de formação consegui mudar minha didática trabalhando mais a oralidade.* Interpretamos essa referência como uma mudança na didática, na ação cotidiana. A ampliação do conhecimento poderia ser interpretada como uma reflexão, mas pelo contexto observamos a ênfase na mudança da prática.

Ao lermos os formulários percebemos que um grupo de respostas poderia ser classificado ou como mudanças das práticas ou como reflexões sobre a prática, mas preferimos separar no eixo *maior aproximação/compreensão com estudantes/comunidade* por indicar literalmente esse público como alvo das ações ou da mudança de olhar. A resposta 5 do quadro 09 exemplifica essa escolha: *Meu 'olhar' para as necessidades da comunidade escolar na qual estou inserida mudou. O cuidado é maior, a reflexão é maior.* 10% das respostas puderam ser classificadas nesse eixo, o que corresponde a 45 docentes (13% do total, tabela 09).

Apenas 3% das respostas indicaram que a formação *não influenciou/pouco*



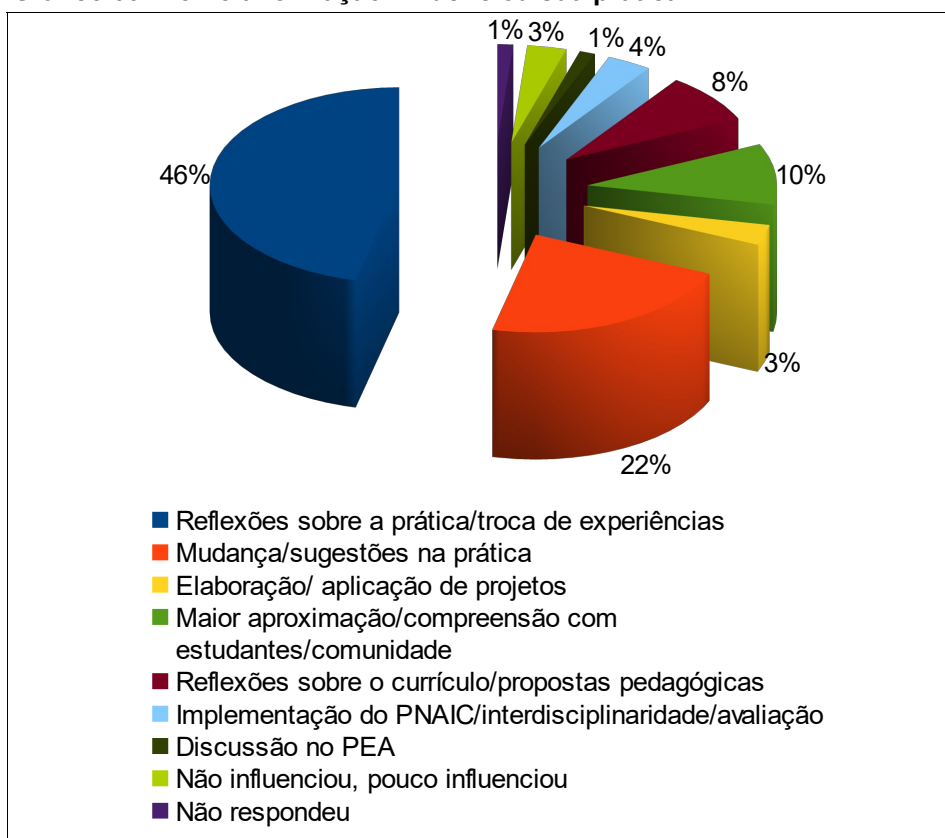
*influenciou* e 1% *não responderam* (tabela 09). Dessas a maioria segue a linha argumentativa da resposta 20 do quadro 09: *Tanto no curso, quanto no PEA, nada do que eu vi foi novidade. Tudo isso, os direitos e concepções já procuro contemplar em minha prática.* A qual interpretamos como uma crítica ao curso e não à formação permanente.

**Tabela 09: Influência da formação na prática pedagógica, quantidade de citações**

Respostas	Quantidade	% <sup>42</sup>	% <sup>43</sup>
Reflexões sobre a prática/troca de experiências	207	46%	59%
Mudança/sugestões na prática	99	22%	28%
Maior aproximação/compreensão estudantes/comunidade	45	10%	13%
Reflexões sobre o currículo/propostas pedagógicas	37	8%	11%
Implementação do PNAIC/Interdisciplinaridade/avaliação	17	4%	5%
Elaboração/ aplicação de projetos	15	3%	4%
Não influenciou, pouco influenciou	15	3%	4%
Discussão no PEA	6	1%	2%
Não respondeu	6	1%	2%

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

**Gráfico 09: Como a formação influenciou sua prática?**



Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

<sup>42</sup> Porcentagem considerando o total das citações por eixos.

<sup>43</sup> Porcentagem considerando o total de professores que responderam o formulário.

**Na segunda questão aberta, descreva ações na U. E. influenciadas pela formação**, procuramos trazer à tona a impressão do professor sobre a escola em que atua. A pergunta remete essencialmente ao trabalho de grupo: como o professor percebe as influências da formação? Das respostas (tabela 10), 6% foram categóricas em afirmar que percebem pouca ou nenhuma influência na UE, dobro dos pontos percentuais da questão aberta anterior que se referia ao impacto individual (tabela 09): *não percebo nenhuma ação na UE em que leciono influenciada pela formação. Nem na minha JEIF estes assuntos foram discutidos. Currículo bom, na minha UE, é aquele que não 'desorganiza' a escola; cada um no seu quadrado* (resposta 20, quadro 10). Em oposição à formação, é expressa uma sensação de imobilidade, um receio de que se a escola for influenciada pela formação as práticas seriam alteradas e a escola desorganizada.

Do total, 38% das respostas (tabela 10) indicam que a maior influência na escola, segundo os professores, foram as *discussões/diálogos/reflexões em grupo* principalmente nos horários coletivos. Como transcrevemos na resposta 8 do quadro 10: *Mais discussão em JEIF e leitura de textos documentais referentes aos componentes curriculares.*

Existe uma similaridade nas respostas a essa pergunta aberta com as da pergunta o anterior, pois em ambas o que é considerado a maior influência (na prática pessoal ou nas ações coletivas) é o processo de reflexão estimulado pelas formações, seja individualmente, seja na troca de experiências entre os docentes. Insistimos que consideramos o diálogo uma ação, a ação de dialogar, uma ação argumentativa, interpretativa do outro, muitas vezes tão difícil. Mas ao analisar as respostas identificamos uma clara diferença da intencionalidade nas frases em que há citações das palavras “diálogo”, “discussões”, “reflexões” das frases com as palavras “projetos”, “atividades” ou com exemplos de ações pedagógicas.

Se considerarmos o total de professores (352) observamos que 207 docentes (59%, tabela 09) citaram *reflexões sobre a prática/troca de experiências* na primeira pergunta aberta enquanto, na que especifica a UE, 170 docentes citaram *discussões/diálogos/reflexões* (48 %, tabela 10). Isso indica que, quando se trata do trabalho coletivo, menos pessoas tendem a identificar como influência da formação apenas a discussão/trocas entre os pares. Também justifica essa diferença o fato da discussão ser citada como complemento de outros conceitos, geralmente por temas abordados no curso do qual estavam participando: projetos, replanejamento,

interdisciplinaridade, currículo, sujeitos e Projeto Político Pedagógico. Isto é, foi citada a discussão de projetos ou reflexão sobre interdisciplinaridade.

**Tabela 10: influência da formação nas unidades educacionais.**

<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%<sup>44</sup></b>	<b>%<sup>45</sup></b>
Discussões/diálogos/reflexões	170	38%	48%
Elaboração/revisão de projetos	64	14%	18%
Elaboração de aulas/replanejamento	54	12%	15%
Atividades/reflexões Interdisciplinares	36	8%	10%
Interação com estudantes/comunidade escolar	36	8%	10%
Reflexões sobre o currículo	22	5%	6%
União/parceria docente	13	3%	4%
Projeto Político Pedagógico	12	3%	3%
Gestão democrática	3	1%	1%
Não identificou ações/pouca influência	23	6%	7%
Não respondeu	10	2%	3%

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

O eixo *elaboração/reformulação de projetos* foi citado em 14% das respostas (tabela 10), num aspecto geral, *durante o desenvolvimento de projetos em JEIF e reuniões, sempre levantávamos coisas discutidas na formação* (resposta 4 do quadro 10) ou de forma específica indicando o projeto, como na resposta 5 do mesmo quadro: *eu, particularmente, como professora da sala de leitura trabalhei com literatura Indígena. A música e dança apresentada por alunos do projeto mediador de leitura e literatura africana, lendas, origens, vocabulário. Racismo, discriminação, entre outros*. Fizemos a distinção quando o PPP foi especificamente citado (3% das respostas): *a partir das discussões na formação começamos a repensar o Projeto Político Pedagógico* (resposta 10 do quadro 10).

As respostas agrupadas nos eixos *elaboração de aulas/replanejamento, atividades/reflexões interdisciplinares e interação com estudantes/comunidade escolar* também são significativas para identificarmos a influência na formação. Respectivamente equivalem a: 12%, 8% e 8% das citações nas respostas e 15%, 10% e 10% do total de professores que responderam ao formulário (tabela 10).

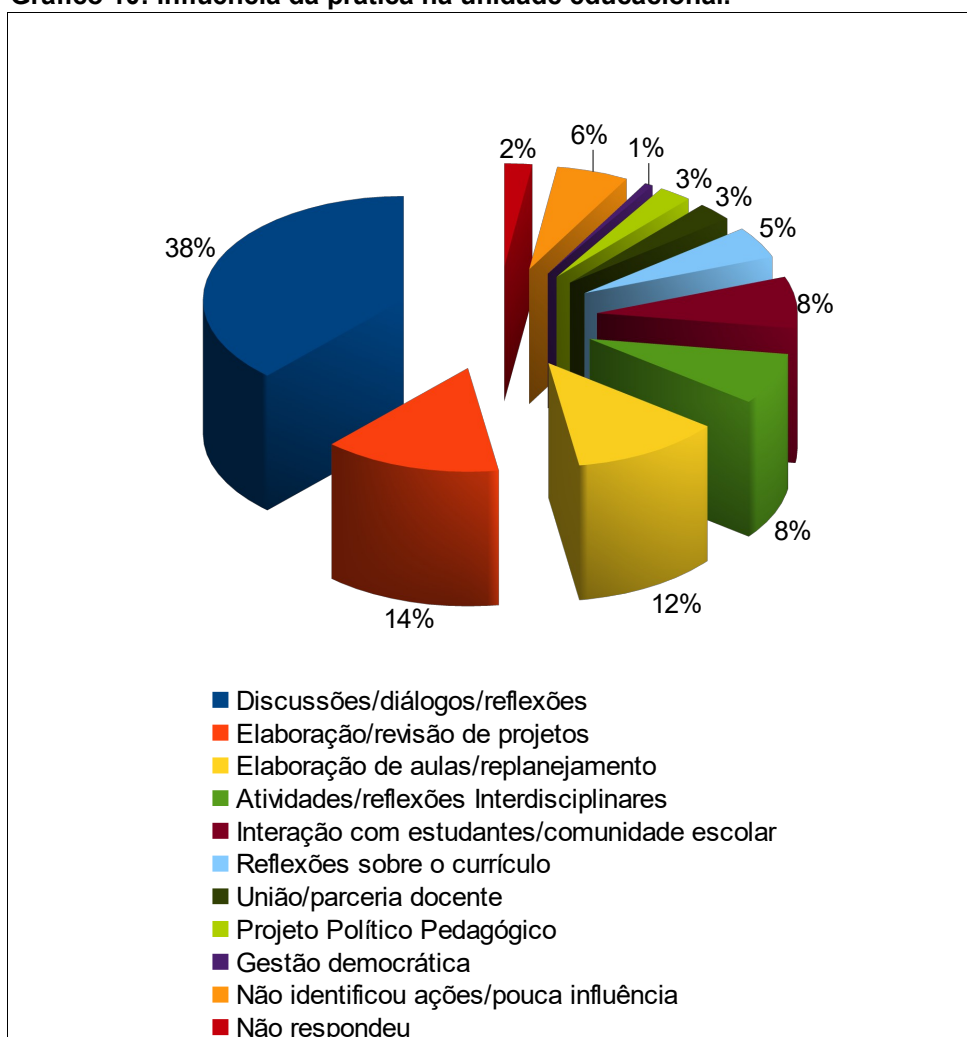
Observando a tabela 10 e excluindo quem indicou que não identificou mudanças significativas ou não respondeu (33 professores) temos 91% dos

<sup>44</sup> Porcentagem considerando o total das citações por eixos.

<sup>45</sup> Porcentagem considerando o total de professores que responderam o formulário.

formulários descrevendo ações nas escolas influenciadas pela formação.

**Gráfico 10: influência da prática na unidade educacional.**



Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

**Quadro 10: transcrições de respostas sobre influência de formações na prática pedagógica, classificação na pesquisa**

Nº	Transcrição da resposta	Classificação na pesquisa
01	Aulas voltadas para a leitura de textos que busquem a valorização e o reconhecimento da identidade do aluno.	- Interação com estudantes/comunidade escolar - Elaboração de aulas/replanejamento
02	Elaboração de atividades diversificadas com software, jogos e site.	- Elaboração de aulas / replanejamento
03	Ajudou na construção do PPP com participação da comunidade. Construção de projetos interdisciplinares. Repensar o currículo.	- Projeto Político Pedagógico - Elaboração/revisão de projetos - Atividades /reflexões Interdisciplinares - Reflexões sobre o currículo
04	Durante o desenvolvimento de projetos	- Elaboração/revisão de projetos

	em JEIF e reuniões, sempre levantávamos coisas discutidas na formação.	
05	Eu, particularmente, como professora da sala de leitura trabalhei com literatura Indígena. A música e dança apresentada por alunos do projeto mediador de leitura e literatura africana, lendas, origens, vocabulário. Racismo, discriminação, entre outros.	- Elaboração/revisão de projetos de aulas/replanejamento
06	O desenvolvimento das aulas com práticas sociais.	- Elaboração de aulas/replanejamento
07	Atualmente tenho um olhar diferenciado para meus alunos. Sei que aprendo com eles e eles comigo. Meu relacionamento com os alunos melhorou bastante depois dos cursos de formação.	- Interação com estudantes/comunidade escolar
08	Mais discussão em JEIF e leitura de textos documentais referentes aos componentes curriculares.	- Discussões/diálogos/reflexões
09	A discussão sobre o currículo na JEIF no ano passado. Realizações de projetos.	- Discussões/diálogos/reflexões - Elaboração/revisão de projetos
10	A partir das discussões na formação começamos a repensar o Projeto Político Pedagógico.	- Projeto Político Pedagógico - Discussões/diálogos/reflexões
11	Aulas e projetos com foco e atuação na comunidade escolar, ou seja, na realidade e especificidade local.	- Elaboração/revisão de projetos - Interação com estudantes/comunidade escolar
12	Por exemplo, a boneca Abayomi e as histórias dos povos africanos/africanidades me auxiliaram a montar teatro com as crianças e confeccionar a boneca que foi bastante interessante no olhar das crianças.	- Elaboração de aulas/replanejamento
13	Aumentou a interdisciplinaridade e houve mudanças no entendimento e aplicação no trabalho.	- Atividades /reflexões Interdisciplinares - Elaboração de aulas/replanejamento
14	Principalmente nas atividades esportivas de competição e treinamento para resultados.	- Elaboração de aulas/replanejamento
15	Não houve ações palpáveis. Mas no aspecto formativo permitiu um novo olhar para focar novas abordagens didático-pedagógicas, como por exemplo, a	- Discussões/diálogos/reflexões - Não identificou ações/pouca influência

	questão e defesa das minorias sociais, entre outras questões.	
16	Discussões em horário coletivo. Revisão do PPP. Aquisição de materiais pedagógicos. Oferecimento de projetos nas necessidades identificadas na escola.	- Discussões/diálogos/reflexões - Projeto Político Pedagógico - Elaboração/revisão de projetos - Interação com estudantes/comunidade escolar
17	A formação influenciou diretamente em nossas discussões no PEA. A questão da interdisciplinaridade ampliou nossos olhares e entramos também na questão dos projetos.	- Discussões/diálogos/reflexões - Elaboração/revisão de projetos - Atividades /reflexões Interdisciplinares
18	Através dos encontros e trocas de experiências passei a usar nas aulas de recuperação paralela jogos matemáticos, como bingo feito pelos alunos e boliche de operações matemáticas.	- Elaboração de aulas/replanejamento
19	Projetos de alfabetização e matemática voltados para a ludicidade e em práticas diferenciadas.	- Elaboração/revisão de projetos
20	Não percebo nenhuma ação na UE em que leciono influenciada pela formação. Nem na minha JEIF estes assuntos foram discutidos. Currículo bom, na minha UE, é aquele que não “desorganiza” a escola; cada um no seu quadrado.	Não identificou ações/pouca influência

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

Insistimos na **influência da formação sobre a prática e solicitamos aos professores que citassem cursos que desempenharam esse papel (pergunta aberta 3)**. Na tabela 11 apresentamos a tabulação dos dados, sendo que 85% dos docentes<sup>46</sup> citaram nominalmente cursos e 7% afirmaram existirem cursos que os influenciaram, mas não citaram especificamente nenhum (tabela 11). Por exemplo: *fiz muitos cursos ao longo de minha carreira que me ajudaram muito e contribuíram com minha prática pedagógica em todas as habilidades do idioma: a escuta, a fala, a leitura e a escrita (resposta 20, quadro 11)*. Apesar da citação enfatizar a influência e elencar em que aspectos a mudança ocorreu não é especificado um curso, por isso classificamos a resposta como *não respondeu com citação*. Totalizamos 92% dos docentes exemplificando a alteração de sua prática pedagógica ao longo da carreira com cursos formativos. Deixaram a pergunta sem

<sup>46</sup> Valor referente a soma dos 4 primeiros itens da tabela 11.

resposta 29 docentes.

**Tabela 11: quantidade de cursos que influenciaram a prática docente**

Respostas	Quantidade	%
1 curso citado	101	29%
2 cursos citados	84	24%
3 cursos citados	58	16%
4 ou mais cursos citados	58	16%
Não respondeu com citação	22	7%
Não respondeu, questão em branco	29	8%

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

Construímos a tabela 12 levando em consideração apenas as respostas que indicaram explicitamente os cursos. O mais citado foi o próprio curso Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria com 102 referências, o que corresponde a 30% do total de docentes que responderam o questionário. Segundo as respostas transcritas: *O curso Diálogos Interdisciplinares em 2015 foi bem proveitoso, utilizei algumas experiências compartilhadas pelos professores, tais como apresentação de teatro e dramatização de músicas* (resposta 1, quadro 11) ou *Diálogos Interdisciplinares ampliou meu conhecimento e práticas na sala de aula. Conhecimentos mais amplos sobre os temas estudados.* (resposta 2, quadro 11)

**Tabela 12: cursos citados como influenciadores da prática**

Curso citados	Quantidade	% <sup>47</sup>
Diálogos interdisciplinares a Caminho da Autoria (2015 e/ou 2016)	102	30%
Relacionados com temática étnico-racial	63	18%
Relacionados com temática dos Direitos Humanos	30	9%
Pós-graduações	29	8%
PNAIC	27	8%
Educação especial	20	7%
Cursos oferecidos pelos sindicatos	14	4%
Diversidade e gênero	9	3%
Cadernos de Apoio	5	1%

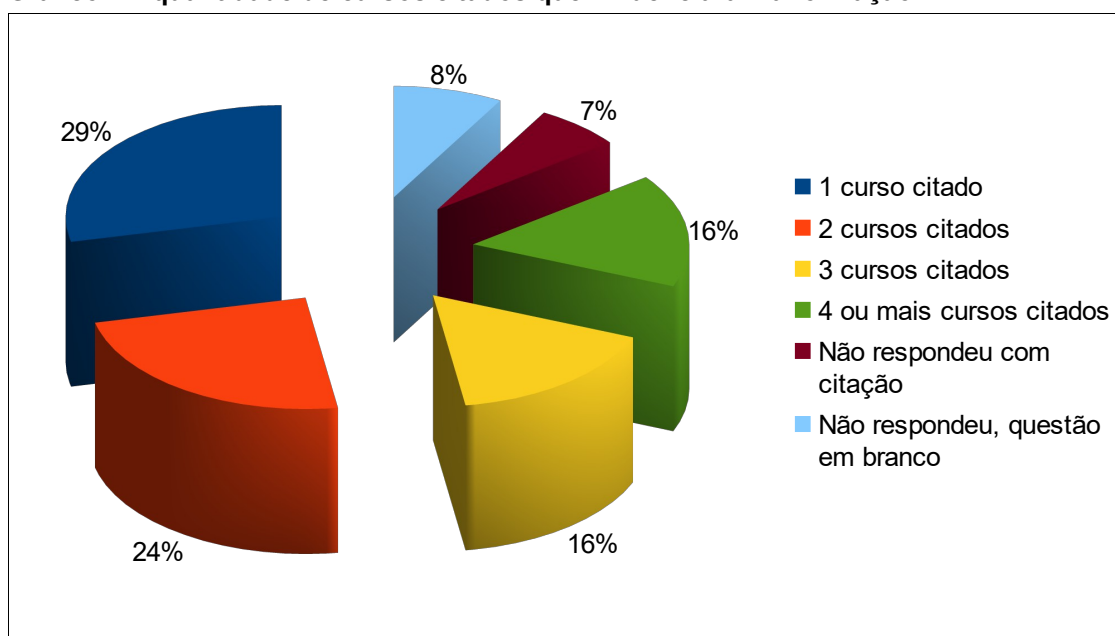
Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

Em segundo lugar, apareceram os cursos relacionados a temática étnico-racial com 63 citações (18%, tabela 12), o que corrobora a observação de Maria

<sup>47</sup> Porcentagem referente ao total de formulários (352)

Efigênia, diretora da Divisão Pedagógica: *Por exemplo, a questão étnico-racial, percebemos que um número grande de escolas tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental nos trazem convites de mostras, de atividades, de oficinas e trabalhos com essa temática* (PEREIRA, 2016). Percebemos o impacto dos eixos temáticos da SME no cotidiano escolar: Direitos Humanos (9%), PNAIC (8%) e Gênero e Diversidade (3%). Os cursos oferecidos pelos sindicatos e os Cadernos de Apoio (da gestão Kassab) foram lembrados por 4% e 1%, respectivamente. Uma ausência significativa nas orientações institucionais da gestão (2013-2016), a Educação Especial, foi citada por 7% dos docentes.

**Gráfico 11: quantidade de cursos citados que influenciaram a formação**



Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

**Quadro 11: transcrições de respostas sobre os cursos que identificaram a prática, classificação na pesquisa**

Nº	Transcrição da resposta	Classificação na pesquisa
01	O curso Diálogos Interdisciplinares em 2015 foi bem proveitoso, utilizei algumas experiências compartilhadas pelos professores, tais como apresentação de teatro e dramatização de músicas.	1 curso citado
02	Diálogos interdisciplinares ampliou meu conhecimento e práticas na sala de aula. Conhecimentos mais amplos sobre os temas estudados.	1 curso citado
03	Um curso que muito acrescentou consiste na Nutrição. Ano passado, 2015, tive a grande	1 curso citado



	oportunidade de ter esta formação que profissionalmente muito acrescentou e auxiliou em minha prática pedagógica	
04	Este está sendo o primeiro.	1 curso citado
05	O curso de especialização em Educação Especial realizado pela UNESP me proporcionou um novo olhar para com alunos que têm dificuldade de aprendizagem e até mesmo os indisciplinados. Antes de rotular devemos pensar/investigar a história deste aluno.	1 curso citado
06	SME – Direitos Humanos	1 curso citado
07	PNAIC – várias práticas diversificadas são “trocadas” até hoje por meio das redes sociais.	1 curso citado
08	Diálogos Interdisciplinares. Curso EAD APROFEM.	2 cursos citados
09	Cultura indígena – 2015 – 1º semestre. Circuito Cultural – 2015 – 2º semestre.	2 cursos citados
10	Dos cursos mais atuais que participei que influenciaram minha prática e maneira de pensar e agir em sociedade foram as formações do PNAIC e cursos de Direitos Humanos.	2 cursos citados
11	Os cursos que tenho frequentado na APROFEM têm me ajudado. Recentemente fiz um relacionado ao trabalho em equipe que foi sensacional. Outro que fiz foi sobre psicopedagogia e me acrescentou demais.	2 cursos citados
12	Pela SME fiz dois cursos de direitos humanos que influenciaram minha prática. Fiz abordagem em sala. O curso Diálogos Interdisciplinares do ano passado foi ótimo, também usei e abordei vários aspectos em sala.	3 cursos citados
13	Educom; Diálogos Interdisciplinares; Questões étnico-raciais.	3 cursos citados
14	PNAIC, Mancala, Diálogos Interdisciplinares	3 cursos citados
15	PNAIC, Educação inclusiva, Diálogos Interdisciplinares.	3 cursos citados
16	A consolidação dos direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização; Diálogos Interdisciplinares; Arte e inclusão (pós); Fundamental I (pós).	4 ou mais cursos citados
17	PNAIC 2015; pós-graduação em Artes, em Psicopedagogia, fundamental I; PROFA; Consolidação dos Direitos de Aprendizagem; curso de Direitos Humanos no CEU São Rafael.	4 ou mais cursos citados

18	Formações para POSL, formações étnico-raciais, formações pelo Educumunicação, formações nos horários de trabalho. Destaco que todos tive oportunidade de ter “especialistas de cada área”. Essa gestão realmente valorizou a formação continuada do professor.	4 ou mais cursos citados
19	Formações para POSL, formações étnico-raciais, formações pelo Educomunicação, formações nos horários de trabalho. Destaco que em todos tive oportunidade de ter “especialistas de cada área”. Essa gestão realmente valorizou a formação continuada do professor.	4 ou mais cursos citados
20	Fiz muitos cursos ao longo de minha carreira que me ajudaram muito e contribuíram com minha prática pedagógica em todas as habilidades do idioma: a escuta, a fala, a leitura e a escrita.	- Não respondeu com citação

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

Na questão aberta **a comentários sobre o curso** 44% das respostas tiveram avaliações positivas, se nos basearmos no número total de participantes isso equivale a 66% dos docentes (tabela 13).

**Tabela 13: comentários sobre o curso Diálogos Interdisciplinares 2016**

Respostas	Quantidade	% <sup>48</sup>	% <sup>49</sup>
Avaliação positiva	232	44%	66%
Avaliação negativa	19	4%	5%
Troca de experiências/discussões	89	17%	25%
Elaboração/construção do documento/currículo	89	17%	25%
Influência/reflexões sobre a prática	37	7%	11%
Interdisciplinaridade	13	2%	4%
Importância de ser no horário de trabalho	6	1%	2%
Pouco tempo de curso	19	4%	5%
Espaço Inadequado	6	1%	2%
Não respondeu	17	3%	5%

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

Nessas avaliações positivas solicitaram a continuidade das discussões, *foi muito importante participar desses diálogos e espero que haja mais discussões nas decisões educacionais* (resposta 1, quadro 12) e expressaram a importância do momento, *fez-se importante e necessário nesse momento de mudanças e de reformulação, tendo em vista que algumas práticas já não se aplicam mais ao novo*

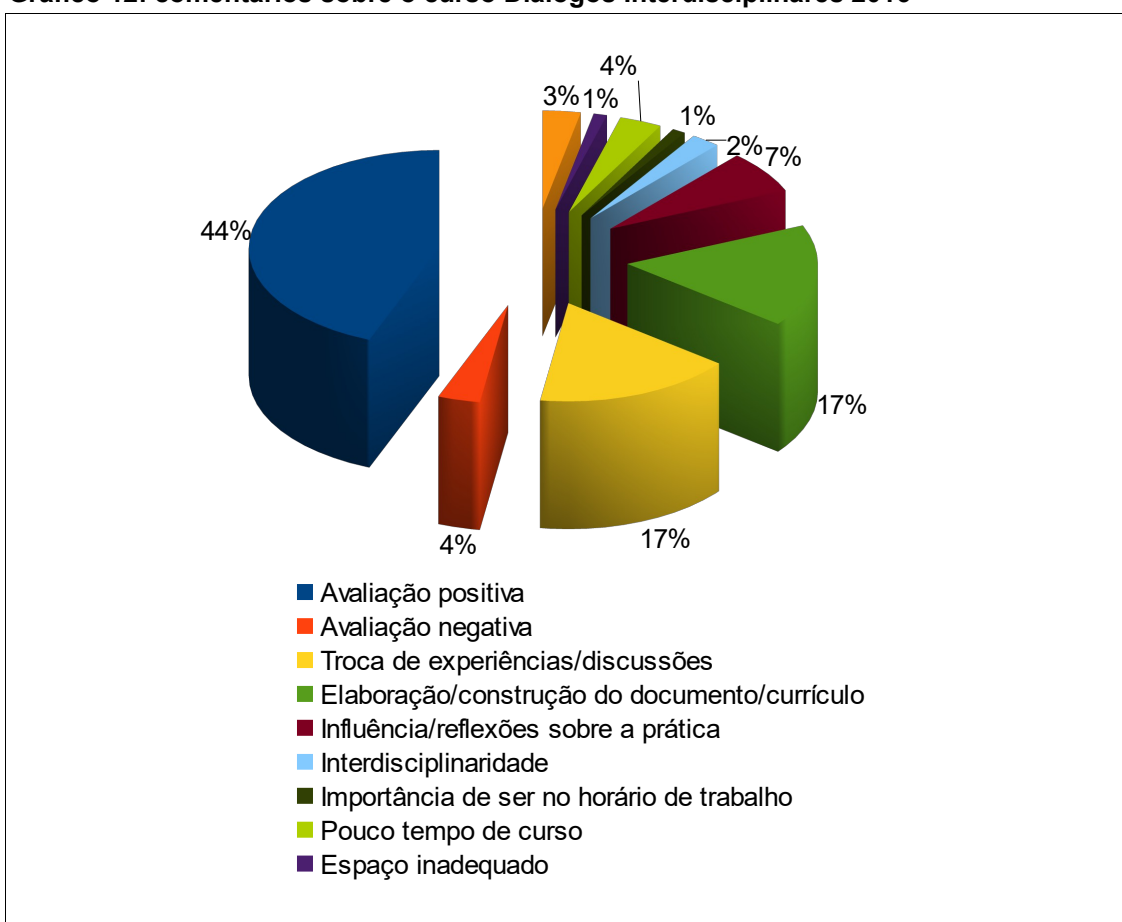
<sup>48</sup> Equivale ao total de citações nas respostas. Uma resposta poderia citar mais de um aspecto.

<sup>49</sup> Equivale ao total de docentes que responderam os formulários.

*modelo de Educação. Fez-nos pensar na importância de promover um Educação pautada no respeito, na solidariedade, na colaboração e na interatividade* (resposta 2, quadro 12).

As respostas agrupadas em *trocas de experiências e reflexões sobre a construção do documento* equivalem a 17% das citações cada. Quando transcrevemos as respostas percebemos o sentimento de pertencimento que muitos educadores expressaram (como nas tabelas das questões anteriores apenas reproduzimos algumas): *Em relação a este curso me senti inclusa no processo de formação de currículo. E as orientadoras foram reflexivas com o educador, tornando o ambiente prazeroso* (resposta 15, quadro 12); *Foi bom, pois garante ao professor o direito de fazer parte e opinar sobre a construção de um documento oficial que fará parte da rede* (resposta 16, quadro 12); *Muito interessante fazer parte destes diálogos, dar nossas opiniões, formar um documento com a nossa cara. Esta oportunidade está sendo inédita para mim, pois considero uma grande oportunidade* (resposta 17, quadro 12).

**Gráfico 12: comentários sobre o curso Diálogos Interdisciplinares 2016**



Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

O espaço físico foi considerado inadequado por 6 educadores e 19 fizeram referência à duração do curso, com considerações sobre sua brevidade. Das respostas, 4% continham avaliações negativas do curso (tabela 13).

**Quadro 12: transcrições de comentários sobre o curso Diálogos Interdisciplinares 2016, classificação na pesquisa**

<b>Nº</b>	<b>Transcrição da resposta</b>	<b>Classificação na pesquisa</b>
01	Foi muito importante participar desses diálogos e espero que haja mais discussões nas decisões educacionais.	- Avaliação positiva
02	Positiva, considerando que as reflexões sejam ampliadas e possam de fato contribuir nas escolas da prefeitura com os valores que tanto almejamos.	- Avaliação positiva
03	O curso teve grupos com maior número de professores em relação ao ano passado, a organização do espaço também não foi legal, como já disse anteriormente o curso do ano passado foi muito melhor.	- Avaliação negativa - Espaço inadequado
04	Momento importante na reflexão de nossas práticas e principalmente nossos direitos e dos alunos.	- Influência/reflexões sobre a prática - Avaliação positiva
05	Muito proveitoso. Gostei bastante do que foi abordado no último dia do encontro. Me senti valorizada por participar da discussão, da elaboração de um documento tão importante,	- Avaliação positiva - Elaboração/construção do documento/ currículo
06	Acho que foi valioso. Tivemos a oportunidade de socializar nossas ideias e opiniões.	- Avaliação positiva - Troca de experiências/discussões
07	As discussões foram muito ricas e me senti ouvida.	- Avaliação positiva - Troca de experiências/discussões
08	Fez-se importante e necessário nesse momento de mudanças e de reformulação, tendo em vista que algumas práticas já não se aplicam mais ao novo modelo de Educação. Fez-nos pensar na importância de promover um Educação pautada no respeito, na solidariedade, na colaboração e na interatividade.	- Avaliação positiva
09	Gostei muito dessa formação porque me estimulou a gestar minha prática de modo interdisciplinar.	- Avaliação positiva - Interdisciplinaridade

10	Foi um movimento importante para a construção de um documento que revelasse a concepção da rede pelos olhos dos docentes a respeito de cada disciplina.	- Avaliação positiva - Elaboração/construção do documento/ currículo
11	Possibilitou uma reflexão sobre a interdisciplinaridade. Ótimo curso.	- Avaliação positiva - Interdisciplinaridade
12	Curso de um conteúdo riquíssimo, formadores maravilhosos e encontros que enriquecem nossa prática docente.	- Avaliação positiva - Influência/reflexões sobre a prática
13	O curso proporcionou trocas de experiências e vivências entre os pares e a percepção de que deve haver um olhar para a construção coletiva do currículo e conteúdos.	- Troca de experiências/discussões - Elaboração/construção do documento/ currículo
14	Apesar de ter sido um curso curto (rápido) foi importante para nossa formação e participação na elaboração do documento que está sendo preparado.	- Pouco tempo de curso - Avaliação positiva - Elaboração/construção do documento/ currículo
15	Em relação a este curso me senti incluída no processo de formação de currículo. E as orientadoras foram reflexivas com o educador, tornando o ambiente prazeroso.	- Avaliação positiva - Elaboração/construção do documento/ currículo
16	Foi bom, pois garante ao professor o direito de fazer parte e opinar sobre a construção de um documento oficial que fará parte da rede.	- Avaliação positiva - Elaboração/construção do documento/ currículo
17	Muito interessante fazer parte destes diálogos, dar nossas opiniões, formar um documento com a nossa cara. Esta oportunidade está sendo inédita para mim, pois considero uma grande oportunidade.	- Avaliação positiva - Elaboração/construção do documento/ currículo
18	Achei um pouco cansativo (muita leitura), deveria ter mais diálogo. A questão do documento foi cansativa e ao meu ver desnecessária porque as mudanças foram pouco relevantes.	- Avaliação negativa
19	Discussões foram muito ricas e permitiram trocas de experiências.	- Avaliação positiva - Troca de experiências/discussões
20	Discussões esclarecedoras. Conteúdo extenso para ser tratado em tão pouco tempo.	- Avaliação positiva - Pouco tempo de curso

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

Na última questão aberta do formulário de pesquisa perguntamos aos docentes quais eram os **obstáculos e/ou desafios para uma educação com qualidade social**. Identificamos que diversas respostas apresentam causas externas aos docentes para efetivação de uma educação pública de qualidade. Em primeiro lugar foram citadas questões referentes a *infraestrutura, verbas e materiais pedagógicos* (21% dos docentes, tabela 14) principalmente com o adjetivo falta (de um prédio adequado, de informática, de investimentos, de recursos audiovisuais, etc). Relacionado a essa questão temos o *excesso de alunos por sala*, indicado por 40 professores, e a questão da *motivação, valorização e baixos salários* resposta de 32 docentes (tabela 14). Entendemos que para essas respostas um caminho é aumentar ou priorizar os recursos públicos para investimentos estruturais.

A *ausência ou dificuldades das famílias* é um obstáculo para 52 professores. Nas respostas identificamos a persistência do discurso sobre que culpabiliza as famílias “desestruturadas”: *Creio que são famílias disfuncionais [...]*(Resposta 10 do quadro 13). *O maior obstáculo a meu ver é a 'falta de limites' que o educando já traz do convívio familiar, onde não tem o mínimo de educação e respeito em relação ao próximo* (resposta 11 do quadro 13).

Citações sobre a *interferência política e de governos* é uma preocupação de 39 professores. Tivemos respostas que afirmam que o problema é o envolvimento partidário direcionando a educação, como em *atrelar a educação à política partidária* (resposta 8, quadro 13) e outras que explicitaram a preocupação da continuidade das políticas públicas educacionais com as trocas de governos: *[obstáculos a] continuidade nas ações, enquanto a Educação estiver atrelada a partidos políticos veremos esses problemas crônicos que interferem sobremaneira na qualidade da educação* (respostas 2, quadro 13). Interpretamos essas respostas como uma forma de expressar a necessidade de uma política educacional de Estado, duradoura, que não fique sendo reestruturada a cada eleição. Entretanto, nos questionamos se é isso que os educadores quiseram dizer ou se estão expressando um repúdio à política partidária. Se estão será que possuem uma concepção de suposta neutralidade política?

Essa não é a opinião de 33 educadores que claramente citaram *problemas sociais, políticos e culturais* como obstáculos ou desafios sem se referir a política partidária ou de 55 educadores que dissertaram sobre a necessidade de adequação do currículo e atividades que mantenham o estudante interessado na aula (tabela

14).

**Tabela 14: desafios para a qualidade social da educação**

<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%<sup>50</sup></b>	<b>%<sup>51</sup></b>
Infraestrutura, verbas e materiais pedagógicos	75	15%	21%
Currículo/aulas atrativas	55	11%	16%
Ausência e/ou dificuldades da família	52	11%	15%
Formação dos docentes	52	11%	15%
Excesso de estudantes por sala	40	8%	11%
Política/governos	39	8%	11%
Problemas sociais, econômicos ou culturais	33	7%	9%
Motivação, valorização e salários	32	7%	9%
Interação com a comunidade	26	5%	7%
Resistência da equipe escolar ou burocracia	22	4%	6%
Ausência de união entre a equipe	21	4%	6%
Trabalho intersecretarial ou parcerias	13	3%	4%
Agressividade/indisciplina	9	2%	3%
Não respondeu	22	4%	6%

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

**Quadro 13: transcrições de respostas sobre os desafios e/ou obstáculos para a qualidade social da educação**

<b>Nº</b>	<b>Transcrição da resposta</b>	<b>Classificação na pesquisa</b>
01	Investimentos. Respeito e valorização de órgãos públicos pela profissão dos educadores. Apoio, parceria e interesse das família nas escolas no processo de ensino aprendizagem de seus filhos. Cursos de aperfeiçoamento e formação contínua para docentes.	- Infraestrutura, verbas e materiais pedagógicos - Motivação, valorização e salários - Ausência e/ou dificuldades da família - Formação dos docentes
02	Continuidade nas ações, enquanto a Educação estiver atrelada a partidos políticos veremos esses problemas crônicos que interferem sobremaneira na qualidade da educação.	- Política/governos
03	A escola precisa ter apoio e integração com outros setores como a Secretaria de Saúde.	- Trabalho intersecretarial ou parcerias
04	Não existe qualidade sem formação do professor. A SME precisa proporcionar a todos os educadores a formação nas	- Formação dos docentes

<sup>50</sup> Porcentagem referente ao total de citações nos formulários.

<sup>51</sup> Porcentagem referente ao total de 352 educadores que responderam o formulário.

	escolas (PEA), não somente aos que fazem JEIF, pois é nos momentos coletivos que podemos discutir propostas.	
05	A parceria da família na aprendizagem das crianças. Valorização da escola como um todo. Resgate do professor como profissional respeitado por todos.	- Motivação, valorização e salários
06	Realmente a política educacional não está agregada a interesses político partidários.	- Política/governos
07	Falta de valorização dos educadores. Manter as formações para os profissionais da educação e tentar ampliá-las.	- Motivação, valorização e salários - Formação dos docentes
08	Atrelar a educação à política partidária.	- Política/governos
09	Inúmeros. Falta estrutura, melhores condições de trabalho, precisamos ter menos alunos por sala, mais formação e apoio de outras instituições para casos de inclusão.	- Infraestrutura, verbas e materiais pedagógicos - Motivação, valorização e salários - Formação dos docentes - Educação inclusiva - Excesso de estudantes por sala - Educação inclusiva
10	Creio que são famílias disfuncionais, escola que não seja atrativa e mais condições de formação docente.	- Ausência e/ou dificuldades da família - Formação dos docentes - Currículo/aulas atrativas
11	O maior obstáculo a meu ver é a “falta de limites” que o educando já traz do convívio familiar, onde não tem o mínimo de educação e respeito em relação ao próximo.	- Currículo/aulas atrativas
12	Falta de estrutura adequada das UEs, falta de laboratórios para desenvolvimento de aulas mais elaboradas.	- Trabalho intersecretarial ou parcerias
13	Uma maior participação dos pais na vida escolar dos filhos. A rede de proteção deveria funcionar efetivamente.	- Ausência e/ou dificuldades da família - Trabalho intersecretarial ou parcerias
14	Falta de recurso para colocar em prática algumas atividades, principalmente internet e computadores com acesso para os alunos, projetores e recursos audiovisuais.	- Trabalho intersecretarial ou parcerias



15	As famílias de modo geral são muito desestruturadas, o que atrapalha o desenvolvimento dos alunos, o professor sozinho não consegue sanar essa carência.	- Ausência e/ou dificuldades da família
16	Falta de apoio das famílias dos educandos, Falta de apoio da gestão da escola. Número excessivo de alunos. Despreparo para trabalhar com alunos de inclusão.	- Ausência e/ou dificuldades da família - Educação inclusiva - Excesso de estudantes por sala - Resistência da equipe escolar ou burocracia
17	Incluir efetivamente todos os alunos.	- Educação inclusiva
18	A vulnerabilidade das famílias por conta de questões sociais. A falta de investimento na Educação. Os baixos salários dos profissionais. A formação na graduação dos profissionais.	- Ausência e/ou dificuldades da família - Infraestrutura, verbas e materiais pedagógicos - Ausência e/ou dificuldades da família - Formação dos docentes
19	Falta de parceria entre os próprios professores. JEIF tem que ser melhor aproveitada.	- Formação dos docentes - Ausência de união entre a equipe
20	Acredito que os maiores obstáculos são de origem social, econômica. O que acaba dificultando o trabalho escolar. O tempo que o aluno passa na escola não é suficiente para suprir as faltas familiares e sociais.	- Ausência e/ou dificuldades da família - Problemas sociais, econômicos ou culturais

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos formulários respondidos pelos docentes.

#### 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou investigar as políticas públicas educacionais para formação de professores no município de São Paulo entre 2013 e 2016, durante a gestão do prefeito Fernando Haddad. Não buscamos identificar a quantidade total de cursos oferecidos durante o período, apenas apresentamos uma amostra com a relação dos cursos oferecidos pela DRE São Mateus. Priorizamos as publicações institucionais, seu discurso e suas intencionalidades, reveladoras da concepção política presente durante o período de governo.

Uma vez que esses documentos se efetivam nas reflexões e ações dos elaboradores e implementadores de políticas públicas buscamos estratégias para registrar suas percepções sobre questões que despertaram nossa curiosidade. Tais como: impressões sobre os governos, o papel da formação permanente na prática pedagógica, impactos das políticas, relevância das publicações, desafios para implementação de políticas públicas para a formação e como os docentes percebem a influência da formação em sua prática.

A leitura dos documentos relacionada com entrevistas e respostas de um número significativo de professores ao questionário apresentado, permite-nos elaborar algumas considerações, nunca definitivas, sobre a política pública educacional de formação durante o período analisado.

Os diversos documentos de orientação institucional foram apresentados como material formativo, elaborado por meio do diálogo com os servidores públicos, para reorientar o currículo da Rede Municipal de Ensino após oito anos do último governo do PT no município. Essa reorientação se fez necessária após a ruptura das políticas públicas com o currículo elaborado entre 2001 e 2004. Currículo, por sua vez, influenciado pela gestão de 1989 a 1992. A qualidade social da educação, por exemplo, está presente nos documentos analisados e no discurso das entrevistadas.

Conceito definido numa publicação da SME em 2003:

Qualidade Social da Educação significa, para nós, garantir a todo cidadão o acesso ao conhecimento socialmente produzido e sistematizado, como instrumento de compreensão do mundo, das relações com a natureza, com a cultura e com a sociedade e de emancipação individual e coletiva, na perspectiva de construir uma sociedade justa e igualitária. Não se trata de melhorar estatísticas do atendimento ou de garantir a melhor relação custo e benefício, seguindo a lógica do mercado, mas, sim, caminhar na lógica que considera o sujeito como sujeito de direitos e a Educação como direito social.

A qualidade social da escola pública é um anseio permanente da população

da Cidade, nas mais diferentes comunidades. Como prática da construção coletiva, objetivamos a continuidade do diálogo, por intermédio de um amplo debate com a comunidade de educadores, universidades e entidades da sociedade civil para discutir a Educação que queremos. (Revista Educação, nº 4, 2003, p.18)

Observamos uma disputa pelo currículo em São Paulo ao longo dos últimos 20 anos tendo como eixo central o conceito de qualidade social da educação, seus desdobramentos na prática e as administrações petistas. A centralidade do Partido dos Trabalhadores (PT) é expressa nas sucessivas tentativas de reorientação curricular ao retornar ao governo municipal.

Apesar de identificarmos essa tentativa quando realizamos uma análise posterior, a organização institucional no governo Haddad demorou a apresentar sua intencionalidade e viabilizar sua implementação, o que podemos chamar de “tempo de governo”. Verificamos que a SME levou cerca de um ano para estruturar os eixos da política pública educacional e começar a apresentar os documentos. Explicações possíveis, fruto da pesquisa e de nossas vivências, são: o tempo necessário para compor as equipes nos diversos órgãos da SME e das DREs, o período de diálogo com a rede e as expectativas do Secretário de Educação, César Callegari em 2013.

A maioria dos cargos é destinada aos servidores públicos concursados efetivos da rede. Isso proporciona a possibilidade da maioria dos implementadores/formuladores de políticas públicas educacionais terem experiências em outros cargos da própria rede e, como observamos nas três entrevistadas (Secretária Adjunta, Diretora Regional e Diretora da DIPED), já terem atuado em governos anteriores elaborando/implementando as políticas públicas. Essa experiência prévia influenciou nos discursos e expectativas das equipes para um novo governo do PT. Vivência não compartilhada pelo Secretário de Educação César Callegari que ainda não tinha atuado nos governos anteriores do município e estava vindo de uma participação no Ministério da Educação como Secretário de Educação Básica. Entretanto, estava envolvido com a implementação PNAIC no país, o que é um indício do porquê o Pacto foi, em nossa análise, a prioridade formativa em 2013.

O método de elaboração dos documentos, construídos a muitas mãos, também pode explicar o espaço de tempo entre o início do governo e as publicações. Não julgamos negativamente esse período, apenas constatamos que entre o início do governo e a apresentação consistente das intencionalidades da

política educacional de reorientação curricular existiu um tempo que influenciou o recebimento dessas propostas pelos educadores.

No caso dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral foram necessários 4 anos para apresentar aos docentes a *Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria* impressa e enviá-la para as escolas (dezembro de 2016). Situação semelhante aos volumes 2, 3 e 4 do Caderno de Debates do NAAPA. O diálogo e a construção coletiva dos documentos contribuem para que os docentes se apropriem do material como constatamos em diversas respostas apresentadas no capítulo 3; se isso for aliado ao tempo de governo de 4 anos é possível fortalecer a discussão com a rede e criar condições para que os materiais sejam incorporados. A intenção era de continuidade do processo, mas com a derrota nas eleições de 2016, novamente esse processo foi interrompido e o município de São Paulo passou por outra revisão curricular. Materiais que não foram discutidos correm o risco de não serem utilizados.

Se fizemos a ressalva de duas situações em que os materiais impressos demoraram a chegar nas unidades educacionais, não podemos deixar de apontar que muitos outros materiais chegaram até o fim de 2015. Nem de observarmos que foram ministrados cursos, seminários, feitas discussões sobre eles e, segundo nossa pesquisa (entrevistas e formulários), impactaram a prática docente. Todas as gestoras entrevistadas relataram que os materiais impactaram na prática pedagógica e 92% dos docentes (capítulo 3.1) concordaram categoricamente com essa afirmação.

Essa influência se deu através das reflexões, das trocas de experiências, mudanças na prática pedagógica, aproximação/compreensão dos estudantes e comunidade, implementação de temáticas discutidas durante a formação (PNAIC, interdisciplinaridade, avaliação, projetos, Projeto Político Pedagógico, Currículo Integrador, étnico-racial e diversidade). Apenas 4% dos docentes afirmaram que a formação não influenciou ou pouco influenciou sua prática (tabela 09). Com o que respondemos afirmativamente a nossa dúvida sobre o papel da formação: sim, ela altera a prática e é influenciada pelos documentos norteadores produzidos pela SME. Não está apenas expressa nos discursos dos formuladores de políticas públicas educacionais, mas é relatada como eficaz pelos docentes. Necessitando, no entanto, de coordenadores pedagógicos engajados e/ou cursos ministrados diretamente aos professores. A formação permanente é essencial para alterações de

práticas docentes e como tal deve ser objeto de atenção dos governos.

Observamos que houve uma preocupação em reafirmar nos diversos documentos o caráter dialógico e o processo de construção coletiva dos mesmos, sem a pretensão de impor metodologias ou uma didática, como traço revelador do discurso adotado e da prática que a gestão buscou consolidar como processo formativo da RME. Consideramos esse caráter dialógico fundamental para construir uma educação emancipatória com qualidade social. O respeito ao conhecimento acumulado pelos educadores em sua prática profissional é expresso nessa não imposição, não prescrição de metodologias que obrigatoriamente deveriam ser adotadas.

Outro aspecto que ficou evidente foi a necessidade de indicadores para avaliar a política pública de formação dos professores. Uma experiência exitosa a ser saudada são Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. Com uma metodologia simples, documentos explicativos e seminários regionais movimentou a rede. Pudemos verificar nos relatos das gestoras educacionais que a construção desses indicadores, com a participação da comunidade escolar, foi incorporado pelas unidades educacionais. Entretanto, não encontramos a sistematização dos resultados disponíveis ao público e desconhecemos um estudo realizado com os dados obtidos. Essa experiência com os indicadores na Educação Infantil pode balizar a construção de outros indicadores necessários a RME para alicerçar o planejamento de políticas públicas.

Retornando aos objetivos apresentados na introdução deste trabalho esperamos ter contribuído com a análise do impacto da formação permanente no discurso sobre a prática do professor e da intencionalidade dos gestores de políticas públicas educacionais. Intencionalidades identificadas nas entrevistas: ênfase na formação permanente (por meio de cursos optativos ou no horário de trabalho) dos docentes e gestores das unidades educacionais, construção coletiva dos documentos, formações baseadas nas orientações institucionais, escuta da RME (consultas públicas, seminários ou diálogo) e eixos temáticos que contribuam para a construção de uma educação pública com qualidade social.

Se não atingimos nossos objetivos esperamos ao menos ter contribuído com a memória da Rede Municipal de Ensino ao disponibilizar os dados coletados, sua sistematização e as entrevistas para que, porventura, possam ser usados como um registro desse período histórico.

## REFERÊNCIAS TEÓRICAS

AMERICANO, Vanessa Rossi. **Os professores em complementação de Jornada (CJ) na Rede Municipal de Educação de São Paulo (2011): condições do trabalho e implicações no currículo.** 2011. Dissertação (Mestrado) – Educação: Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

BELTRAN, A. C. de V. **Projetos Especiais de Ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

COSTA, Greiner; DAGNINO, Renato. **Gestão Estratégica em Políticas Públicas.** 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea. 2014.

COSTI, Ricardo. **A atuação de uma Coordenadora Pedagógica na orquestração de intenções e ações de uma creche de São Paulo.** Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Educação: Formação de Professores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo. Currículo e Avaliação/** FERNANDES, Claudia de Oliveira, FREITAS, Luiz Carlos de. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Secretaria de Assuntos Estratégicos, **Pátria Educadora: A qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional.** Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n.º 8.069**, de 13/07/1990 –Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Artigos 53 a 59 e 136 a 137.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n.º 9.394**, de 20/12/1996 –Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n.º 10.639**, de 09/01/2003 – Altera a Lei n.º 9.394/96, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n.º 11.645**, de 10/03/2008 – Altera a Lei n.º 9.394/96, modificada pela Lei n.º 10.639/03, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n.º 12.796**, de 04 de abril de 2013 – Altera a Lei n.º 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

CARDOSO, Beatriz. In. Revista Pátio - Ensino Fundamental, nº 67. **A Educação pode salvar o Brasil?** Grupo A, 2013

FINCO, D.; OLIVEIRA, F. **A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil**. In. FARIA, A. L. G; FINCO, D. (Orgs). Sociologia da infância no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 36ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 57ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Eduardo de. A qualidade da educação brasileira. **Brasil Escola**, 8 de agosto de 2008. Disponível em <http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/a-qualidade-educacao-brasileira.htm> Acesso em 17/01/2018.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2007.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

JANUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Ricardo de. **Gestão Pública: democracia e eficiência**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

PEREZ, Maria Aparecida. Gestão Municipal e Política Educacional. In GENTILLI, Pablo (Org.) **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2013.

PSDB. Programa de Governo José Serra – **Uma Agenda para o Desenvolvimento Sustentável do Brasil**, 2010

SACRISTÁN, Jose Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli . – 1. ed. atual. – São Paulo : SE, 2012.



SÃO PAULO (Município). **Decreto n.º 54.452/13** – Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Agir com a escola: revisitar, ressignificar, avaliar, replanejar**. Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. São Paulo: SME/DOT, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Agir com a escola: revisitar, ressignificar, avaliar, replanejar – julho/2015**. Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. São Paulo: SME/DOT, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo**. São Paulo: SME, 1989.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem. **Caderno de debates do NAAPA : questões do cotidiano escolar**. – São Paulo: SME / COPED, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem. **Caderno de debates do NAAPA : questões do cotidiano escolar**. v. 2 – São Paulo: SME / COPED, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem. **Caderno de debates do NAAPA : orientações normativas**. v. 3 – São Paulo: SME / COPED, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem. **Caderno de debates do NAAPA : relatos de experiências das equipes multidisciplinares**. v. 4– São Paulo : SME / COPED, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Considerações sobre o currículo e**

**os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na rede municipal de São Paulo: contexto e perspectivas.** São Paulo: SME, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Formação: um primeiro olhar sobre o projeto.** Série: Ação pedagógica da Escola pela Via da Interdisciplinaridade. CO DOT-PJ 002/90. São Paulo: SME, 1990.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância paulistana.** São Paulo: SME / DOT, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Ensino Fundamental e Médio: **Diálogos Interdisciplinares a caminho da autoria.** Elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME/DOT, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos Interdisciplinar e Autoral.** Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. São Paulo: SME/COPED, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos Interdisciplinar e Autoral: Arte.** Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. São Paulo: SME/COPED, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos Interdisciplinar e Autoral: Ciências Naturais.** Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. São Paulo: SME/COPED, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos Interdisciplinar e Autoral: Educação Física.** Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. São Paulo: SME/COPED, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos**

**interdisciplinar e autoral: Geografia.** Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. São Paulo: SME/COPED, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos Interdisciplinar e Autoral: História.** Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. São Paulo: SME/COPED, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Inglesa.** Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. São Paulo: SME/COPED, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Portuguesa.** Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. São Paulo: SME/COPED, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Matemática.** Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. São Paulo: SME/COPED, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas.** Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. São Paulo: SME/DOT, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas.** v. 2. Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. São Paulo: SME/DOT, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana** São Paulo: SME /COPED, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil.** São Paulo: SME /DOT, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares.** São Paulo: SME / DOT, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulista: orientação normativa nº 01/2015.** São Paulo: SME / DOT, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria n.º 5.930/13** – Regulamenta o Decreto n.º 54.452, que institui o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo –“Mais Educação São Paulo”.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Ler e escrever – prioridade na Escola Municipal.** Portaria no 6.328, de 26 de setembro de 2005. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 27 set. 2005, p. 20.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Revista EducAção** – Retomando a Conversa: construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, n. 1. São Paulo: SME, 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Revista EducAção**, n. 4. São Paulo: SME, 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Revista Magistério 1 – Aonde anda a aula?** São Paulo: SME/DOT, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Revista Magistério 2 – A aula expandida.** n. 2. São Paulo: SME/DOT, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Revista Magistério 3 – O Aluno.** n. 3. São Paulo: SME/DOT, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Revista Magistério 4 – Avaliação um direito do aluno.** n. 4. São Paulo: SME/DOT, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Revista Magistério Especial PNAIC**. São Paulo: SME/DOT, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Revista Magistério Especial 80 anos de Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo: **Subsídios para a implantação**. São Paulo: SME/DOT, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo: **Subsídios para a implantação: Sistema de Gestão Pedagógica – SGP e a Avaliação para a aprendizagem**. São Paulo: SME/DOT, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo: **Subsídios para a implantação - CEU-FOR: Sistema de Formação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. São Paulo: SME/DOT, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo: **Subsídios para a implantação - Avaliação para aprendizagem: externa e em larga escala**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo: **Subsídios para a implantação - A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: A gestão educacional em uma perspectiva sistêmica**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

VARELLA, Tiago. Professor pode saber conteúdo, mas não aprende a ensinar, diz educadora. **UOL Educação**. Campinas, 19 de maio de 2016. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/05/19/professor-pode-saber-conteudo-ma>

s-nao-aprende-a-ensinar-diz-educadora.htm?cmpid=copiaecola Acesso em 17/01/2018.

YOKOTA, Paulo. Os problemas da educação no Brasil. **Revista Carta Capital**. São Paulo, 14 de abril de 2014. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/os-problemas-da-educacao-no-brasil-657.html>. Acesso em 17/01/2018.

## **ANEXO I – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM GESTORAS**

Nome: **Fátima Aparecida Antonio**

Data: 01/12/2016

### **Qual sua formação?**

Sou professora de história, pedagoga, trabalho com jornalismo e tenho especialização em gestão escolar.

### **Quando você entrou na RME? Quais cargos exerceu?**

Entrei em 1987 na RME, embora na rede pública desde 1981 no Estado. Em 87 me exonero do estado e me efetivo na RME, em 1995 ingresso como CP e em 2001 fui convidada a trabalhar no governo na DRE Pirituba. Comecei como assessora do DRE e em 2003 assumi como Coordenadora Regional na DRE Pirituba na época em que foram formadas 31 subprefeituras e que tivemos 31 Coordenadorias de Educação. Em 2004 prestei o concurso para Direção e Supervisão. Em 2005 assumo como diretora e sou diretora RMESP até hoje.

Em fevereiro de 2013 venho para a SME para compor a equipe desse novo governo, do governo Haddad.. Comecei coordenando o PNAIC. A primeira ação foi organizar o PNAIC na cidade de São Paulo. Em maio de 2013 assumi a diretoria do Ensino Fundamental na SME. No final de 2015 assumo a antiga DOT e em 2016 fui convidada pela Nadia Campeão para ser Secretária Adjunta e compor o gabinete da SME.

### **Qual o papel da formação permanente dos professores para prática pedagógica?**

Tem algumas questões em nossa profissão que são fundamentais. Uma delas é o investimento na formação. Não há possibilidade alguma de não ter formação para o professor. Diretamente para o professor. Temos conversado muito da rede com a rede e na SME. O investimento na formação o professor é estratégico na possibilidade de seu trabalho pedagógico. Na formação contínua.

Sempre costumo dizer que a formação inicial é fundamental. É claro que nos últimos 20 anos temos observado problemas nessa formação inicial. Há profissionais que estão chegando na rede com pouco conhecimento da prática pedagógica, daquilo que é a essência da prática pedagógica, pouco conhecimento de sua própria

área de ensino. Mas a prática pedagógica e as metodologias de ensino ficaram diminuídas nos últimos anos.

A formação continuada é essencial e estratégica. Esse profissional precisa compreender o que é a rede pública, o que é estar numa rede pública de ensino. Depois porque tem que acompanhar todas as tendências, estudar constantemente e acompanhar as mudanças que estão ocorrendo na área. É estratégico.

### **Quais são as políticas de formação da prefeitura de SP?**

Historicamente temos alguns momentos que podemos retratar. Grande política de formação com o secretário Paulo Freire, quando o PT foi governo de 1989 a 1992. A grande questão que se colocava na formação era a formação para todos. Não só para os gestores ou um segmento. Todos os professores tiveram oportunidade de participar da formação, assim como todos os gestores, técnicos e inclusive para os conselheiros escolares. Vivemos um momento muito rico de formação, além disso era uma formação acompanhada da construção coletiva de documentos que foram estruturantes para o currículo naquele momento. Para o currículo que defendíamos e defendemos até hoje. O currículo crítico, emancipatório e que dá voz a todos.

Esse foi o grande momento de minha formação enquanto profissional. Muito do que sou hoje devo a esse momento e as oportunidades de formação que tive naquele momento. A formação era construída pelos profissionais da rede que estavam no governo em conjunto com a Universidade. Foi uma parceria bacana, unia a experiência da rede com o que estava sendo produzido nas pesquisas.

Depois entramos num momento obscuro nos governos Maluf e Pitta o investimento foi quase nenhum em formação. Vivemos um momento de grupos que se organizaram de forma independente para construir grupos de formação. Não havia uma política. Fora do horário de trabalho. Lembro muito bem em 1995 dos CPs se reunirem uma vez a cada 15 dias. Discutíamos temáticas importantes das escolas e a partir disso escolhíamos uma bibliografia que pudesse nos ajudar a tomar caminhos. O grande investimento na gestão Maluf/Pitta foi nos diretores de escola. Fizeram uma parceria com a FIA da USP para uma formação de gestores, do ponto de vista técnico. Nós professores e CPs fomos relegados, Na outra gestão petista de 2001 a 2004 a gente retoma a possibilidade de que todos tenham de fato uma formação contínua para todos os segmentos. Em muitas



regiões da cidade isso foi feito com divisões em micro-regiões para que fossem realizados encontros com a participação do professor, CP, diretor e do supervisor. É dessa época o grupo de acompanhamento pedagógico. As regiões montaram grupos. A equipe pedagógica junto com a supervisão assumiam uma micro-região e acompanhavam a formação. Tínhamos o acompanhamento da Universidade nos 2 primeiros anos. Isso era uma maneira de chegar na ponta, tinha as diretrizes da SME e o acompanhamento. Era uma estratégia e foi a grande marca.

Já no período de 2005 a 2012 o que fica bastante evidente foi a formação do CP. A ideia era que ele fosse o grande articulador lá na escola das ações formativas na JEIF buscando resultados. De 2005 a 2012 foi vivemos um momento muito preocupado com resultados. Se combina isso com as avaliações nacionais, com a Prova São Paulo e a Prova da Cidade. Ficou muito focado no resultado, no acompanhamento do desempenho das crianças. No frigar dos ovos era melhorar o resultado com foco no IDEB.

Toda a formação de 2005 a 2012 tinha esse foco e nós na escola cansamos de preencher planilhas sobre o aprendizado dos alunos, hipóteses alfabéticas e hipóteses de escrita. Sempre fui contrária a isso porque no nosso trabalho acreditamos que o aprendizado se dê de uma forma diferente e num acompanhamento também diferente e não simplesmente medir o conhecimento.

A ênfase foi nos coordenadores pedagógicos e o fundamental II foi esquecido. Pode ser que alguma região tenha feito alguma coisa, mas o foco foi muito nos professores do primeiro ano, segundo e quarto ano do Ensino Fundamental. Esses professores tiveram um acompanhamento maior. Toda formação para esse pessoal era baseada no material produzido naquela gestão, as Orientações Curriculares, expectativas de aprendizagens e Cadernos de Apoio aos Alunos.

Agora chegando na SME constituímos uma Reorganização Curricular especialmente no Ensino fundamental. Essa Reorientação foi discutida com grande parte da rede, com Universidades e Instituições. A partir de 2014 a gente constrói uma política de formação focada na implantação desse programa, que seriam os 3 ciclos no Ensino Fundamental, uma formação focada na integração entre Educação Infantil e ensino Fundamental com base num currículo crítico emancipatório e que depois avançou para um currículo descolonizado. A gente foi avançando nisso. Tivemos um grande avanço de 2013 a 2016 porque focamos novamente, inspirados na experiência de 89 a 92, retomamos o princípio de que a

formação tem que ser para todos. Então a gente priorizou a formação para os professores do fundamental I e II, tinha o PNAIC mais a formação que colocamos a partir do 4º ano devido a implantação dos 3 ciclos, por conta da discussão do currículo como um todo, educadores da EJA e Ensino Médio. Todos tiveram. Quando a gente faz essa escolha política pedagógica ouvimos a supervisão, os diretores e CPs se queixar um pouco disso, dizendo que não estavam sendo chamados. Foi uma escolha intencional guiada pelo fato de que acreditamos que os professores devem ser os primeiros a ter essa continuidade de formação. Nossa escolha foi essa.

Tivemos cursos optativos, mas o que é grande diferencial nesse momento é ter conseguido cursos no horário de trabalho, formação em serviço. Grande parcela da rede pode participar dessa formação discutindo temas fundamentais para a implantação dos ciclos. A questão do currículo foi o carro chefe. De que currículo estamos falando? De que currículo estamos falando quando pensamos integrar o Ensino Fundamental a educação Infantil?

Grande parte pode fazer cursos no horário de trabalho e isso é um legado importante que a gente deixa nesse momento. Professores que podem ter um horário de formação no horário de trabalho, seja organizado pelas DREs ou pela SME. Lembrando que todas as ações de formação foram pensadas, organizadas e colocadas em conjunto pelas DREs e pela SME. Houve pelas DREs um alargamento das temáticas que foram importantes nesse momento.

### **Gostaria de fazer um comentário sobre o PNAIC?**

O PNAIC tem uma discussão anterior a 2013 e tivemos uma perda porque nos anos de 2010, 2011 e 2012 não acompanhamos esse movimento nacional. Quero lembrar que de 2001 até 2012 um público que se beneficiou bastante das formações foram os professores alfabetizadores. Desde 2001 com o PROFA e depois com o Programa Ler e Escrever tinham o foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando a gente começa essa gestão tentamos reverter isso. Hoje os professores do Ensino Fundamental II, onde temos maiores dificuldades, estão há muito tempo sem formação mais organizada e politicamente pensada. Esses professores não foram chamados para formação, os resultados do Fundamental II preocupando no país todo e em São Paulo não foi diferente.

Retomando, de 2001 a 2004 com o PROFA e depois na gestão Serra/Kassab

com o Programa Ler e Escrever. Enquanto o Ler e Escrever acontece em São Paulo no em alguns estados tivemos uma experiência muito exitosa com alfabetização e os anos iniciais com o Pró-Letramento. Inspirados nas experiências do Ceará, Pernambuco e Minas Gerais se constitui um projeto para o país e por isso um pacto.

Não só a formação, mas uma corresponsabilização dos entes federados, estados e municípios. Entra a questão da formação, que mesmo sendo optativa, oferecia uma bolsa e o acompanhamento nas DREs. Outro dado fundamental foi a possibilidade de colocar coordenadores, supervisores, diretores e professores da própria rede como Orientadores de Estudo. A pessoa que está lá na escola, que tem uma contribuição importante no chão da escola ser o formador dos professores.

Outro aspecto importante era ser baseado na prática, no cotidiano da sala de aula e nas dificuldades que aconteciam para serem discutidas na formação. A grande questão do PNAIC para São Paulo, que viveu 8 anos do Programa Ler e Escrever e com expectativas de aprendizagens, era a questão dos direitos de aprendizagem. Tivemos um debate grande sobre o que representa ter uma expectativa de aprendizagem e o que representa um direito de aprendizagem. Outro debate grande para São Paulo, que não participou desse debate nacional... No final de 2012 o apelo nacional foi tão grande que não teve como São Paulo não aderir.

Quando chegamos em 2013 tivemos que colocar esse avião para funcionar em todas as regiões. O material do PNAIC do ponto de vista da concepção de alfabetização foi um pouco difícil de trabalhar em São Paulo que vinha com a concepção do Ler e Escrever. Houve momentos muito tensos, como a consciência fonológica e como se trabalharia com os alunos criou muitos debates na cidade. Mas isso depois foi superado.

### **Qual a importância dos horários coletivos para a formação dos professores?**

Não é de hoje que existem tentativas implícitas de questionar esse horário de formação na JEIF e o PEA. É muito importante. É uma conquista, da forma que está constituída, que só essa rede tem no país. A quantidade de horas não é pouca coisa, são 8 horas semanais de trabalho coletivo. Apesar de ter diminuído um pouco ainda é muito significativo o número de professores que consegue compor essa jornada integral de formação. E ainda dentro dessas 8 horas poder compor um Projeto Especial de Ação (PEA). A UE pode escolher temáticas que são importantes para o desenvolvimento do trabalho naquele território. O PEA é um momento que

aprofunda as diretrizes da RME.

### **Qual a relevância das publicações da SME para a formação dos professores?**

Altíssima relevância. São publicações que vão fomentar a formação, são elementos que precisam estar dentro dos horários coletivos para serem apropriadas. Mais de 90% dessas publicações contaram com a participação da rede em sua elaboração e isso é outro elemento fundamental e é uma marca que a gente deixa. Nossos documentos foram construídos a muitas mãos. Partindo não só de uma necessidade de dizer que nossa reorientação curricular pressupõe um currículo. Muito do que tem em nossas publicações é fruto de uma escuta sensível que fizemos nos momentos de formação com professores e gestores.

É um casamento fundamental ter essas publicações com dilemas do cotidiano, possibilidades e a prática sendo colocada ali e ao mesmo tempo algumas teorias poderem embasar aquela prática. Não existe prática que não tenha um embasamento teórico.

### **Qual o impacto dessas políticas de formação?**

Infelizmente não tivemos tempo de construir indicadores. É muito recente para avaliar. Um próximo passo fundamental é construir indicadores para avaliar o impacto dessa formação na prática pedagógica. Uma rede com a nossa precisa disso.

Nesses quatro anos nossa grande tarefa foi colocar a discussão de um currículo que se contrapôs ao currículo que a rede vinha trabalhando. Abrimos um horizonte numa perspectiva mais progressista. Pautados nas nossas experiências curriculares de 1989 a 1992, quando a gente traz a discussão da interdisciplinaridade, da autoria. Nos ocupamos bastante em fazer que essa discussão, a partir da formação promovida, chegasse na, ponta, na escola, nos horários coletivos e nos momentos que os professores em seu horário de serviço puderam se deslocar até a DRE ou espaços da SME para participar da formação.

Agora, tem uma outra avaliação. É a que a gente vai sentindo de retorno. Não é científico, mas é o que sentimos nesses quatro anos. A grande adesão a discussão curricular que foi crescendo, que foi se avolumando e foi ficando significativa para a rede conforme fomos investindo nessa formação. Temos os relatos das regiões, professores e gestores do quanto isso foi importante. O embate que vivemos em

2013 e 2014 praticamente não existe mais porque houve um investimento forte nas rodas de conversa.

Entendo que seria importante e necessário esse acompanhamento, até porque somos uma instituição pública e temos que dar respostas para a sociedade, mas não queria descartar esses registros e impressões. Porque são importantes no retorno que temos tido da rede: adesão a formação, adesão a escrita dos documentos e a preocupação com a continuidade. Por que dizemos que pode continuar esse debate em torno de um currículo crítico-emancipatório? Porque fizemos o debate com a rede. Isso não foi determinado por nós, obviamente tínhamos uma diretriz, mas que foi alargada com as contribuições que vieram da rede?

Em 2013 quem falava em currículo descolonizado? Qual dos nossos documentos falava sobre isso? Isso surge de pessoas da rede que estavam nesse debate nas Universidades ou nos coletivos nas regiões. O grande destaque dessa gestão também se dá no investimento profundo na formação de nossos educadores na questão étnico-racial. Falar em descolonização do currículo se deve em grande parte a discussão sobre as questões étnico-raciais que aconteceu na rede.

### **Quais os principais desafios para implementação de políticas públicas para a formação?**

Fazer a avaliação dessa formação. Qual foi o impacto dessa formação na prática. Porque não queria me restringir apenas ao IDEB. Com base no IDEB publicado em 2016 poderia dizer que estamos no caminho certo porque melhoramos um pouco. Quero olhar para o chão da escola, dialogar com os professores e entender como eles tem superado as dificuldades, como tem se apropriado de nossos documentos e buscado recursos para o apoio da prática. Precisamos avaliar e construir um acompanhamento.

Outra coisa que tenho falado bastante é que é preciso descentralizar. As DREs precisam ter mais pessoas para a formação e acompanhamento. A política pedagógica tem que chegar dentro da escola. Uma das maneiras de fazer isso é constituir grupos nas DREs que façam esse acompanhamento pedagógico nas Ues. Você se aproxima da unidade e consegue trazer isso para uma instância que pensa a cidade.

### **Como os desafios foram enfrentados?**

Um dos desafios foi a constituição das equipes nas DREs. Ter uma quantidade capaz de desenvolver toda a política de formação que pensamos na SME.

Outro grande desafio foi a questão da avaliação. Tivemos um embate muito grande em torno da avaliação, de não negar a avaliação, mas de buscar um novo significado. De fazer com que essa avaliação esteja mais próxima do currículo que a gente defende. Não é um desafio só nosso, mas do país. Foi um desafio discutir avaliação no contexto curricular que trabalhamos e discutir avaliação para além dos resultados. Francamente falando, patinamos um pouco nisso. Dizia, não é porque estou construindo um currículo que paro de avaliar.

Outro desafio foi implementar uma política curricular numa cidade tão grande e diversa. O desafio dos professores estarem em horário de trabalho estar na formação. Tivemos resistência dos gestores escolares, as DREs tiveram um trabalho enorme de dialogar com esses gestores, pois sempre vinha a queixa de que a escola ficaria descoberta.

Instituir uma política pública numa cidade tão diversa, complexa e grande como essa não tem como descentralizar. Penso que a equipe na SME poderia ser mais enxuta e darmos mais potência para as DREs. É necessário descentralizar. Outro desafio foi recompor a essência dos CEUs e sua concepção. Nos 8 anos Serra/Kassab a essência foi distorcida e desfocada. Nos dois últimos anos demos uma importância grande porque os CEUs são grandes espaços de formação para todo o território do entorno.

Outro investimento que fizemos foi a Educação Integral e as escolas aderiram. É um investimento para os próximos anos, desde que não se cometa o equívoco de dizer que num período o aluno tem um currículo “tradicional” e no outro possa fazer escolhas. A Educação Integral que pensamos não tem essa cisão. O debate sobre a formação necessária para os educadores na Educação Integral é importante.

### **Que parcerias poderia citar para a formação?**

Todos os nossos documentos curriculares tiveram a consultoria de figuras importantes das Universidades. Não focamos em uma Universidade, tivemos parcerias com USP, PUC, Mackenzie, UNESP, Fundação Getúlio Vargas, Escola do

Parlamento, entre outras.

Não abrimos mão das parcerias, pois trazem elementos teóricos e metodológicos que estão na academia e problematizam.

### **Quais as diferenças entre a gestão Haddad e as outras gestões do PT?**

A maior diferença foi a formação em serviço que traz um ganho excepcional para os educadores. O governo Haddad atendeu o ensino fundamental como um todo, não apenas na alfabetização. Foi preciso quando organiza o Ensino Fundamental em 3 ciclos. Claro que temos muito chão a percorrer nos trabalhos com ciclos.

A grande inspiração de formação é de 1989 a 1992. Tivemos muitas oportunidades com formações de qualidade.

O destaque da formação foi ela ocorrer no horário de trabalho. Não é simples tirar um professor da sala de aula e nós enfrentamos isso com apoio do prefeito Haddad. Sem contar que por ter sido Ministro da educação ele foi um de nossos grandes formadores. Todas as vezes que ele esteve em atos para falar com educadores foram verdadeiras aulas magnas. Fez uma grande diferença termos um prefeito que é educador.

### **Considerações finais?**

É importante quando as pessoas se dispõem a estudar sobre a formação. Temos um longo caminho a ser trilhado.

A formação precisa fazer sentido com o que se vivencia no cotidiano. Para isso é importante estar perto do professor para captar o que de fato esse professor precisa. Temos autocrítica aqui. Uma das coisas é que fizemos um programa de reorientação curricular, nós definimos. No início precisaria ter sido feita uma escuta sobre a demanda real de formação. Depois nós fizemos. Precisamos fazer essa escuta. Precisamos escutar mais. Se continuássemos, não sei se seria acatada minha sugestão, no governo diríamos: Fizemos tudo isso, currículo e discutimos todas essas temáticas que consideramos tão importantes para a política curricular e conseguimos fazer formação em serviço. Agora vamos ouvir sobre o que está fazendo sentido. Estamos caminhando para A e o professor está precisando de B. Como junto A com B?

Apoio profundamente no acompanhamento pedagógico e as pessoas da SME

deveriam ir mais para as DREs dar apoio. E por fim digo que erramos quando não investimos nos supervisores escolares como articuladores da formação apesar de grande parte dos supervisores não se verem nesse papel.

Entrevista: **Claudete Vieira da Silva**

Data: 22 de novembro de 2016

**Qual sua formação?**

Formação em Pedagogia e especialização Ciência, Cultura e Sociedade.

**Quando você entrou na RME e quais cargos exerceu?**

Entrei em 1986. Fui Professora Eventual, Efetiva, Auxiliar de Direção, Coordenadora Pedagógica, Diretora Designada, Supervisora Designada, Coordenadora do Núcleo Educacional do CEU, Diretora da DOT-P (Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica) e Diretora Regional de Educação de São Mateus.

**Qual o papel da formação permanente dos professores para prática pedagógica?**

O papel é fundamental. Sempre lembro muito de minha formação. Comecei a dar aula com 20 anos, não tinha terminado a graduação e possuía apenas o magistério. Minha formação era bastante rudimentar e em 1989 veio a Gestão da Erundina e a JTI, hoje JEIF, e com isso se revolucionou a escola. Porque começamos a conversar na escola sobre a prática, eu tinha uma coordenadora muito boa na EMEF Plínio de Queiroz, a Nancy. Olho pra trás e vejo a grande mudança em minha formação. Práticas que, hoje sei, são equivocadas e não como saber tudo isso se não fosse a formação em serviço e a formação continuada. Claro que a gente pesquisa fora e lê, mas a formação que ocorria na escola e na JEIF, na época tinha outro nome, foram fundamentais para mudança de procedimentos. Não só dentro da sala de aula e na didática. Por exemplo, aprendi na minha formação que era normal a criança escrever 10 vezes cada palavra e fazer mil vezes a tabuada.

Influenciou a questão didática e de metodologia na sala de aula e questão social e política. Teve um tempo na escola que achava normal na festa junina e, por exemplo, fazíamos o campeonato da sala que trazia mais prendas para ganhar uma excursão. Achava natural porque sempre tinha sido assim. Com discussões, estudos



e formação que vim a entender que tudo aquilo era criminoso. Primeiro a gente pedia um monte de coisas para as crianças para vender para eles mesmos. Era uma festa onde trouxeram tudo aquilo. Segundo, pedíamos as prendas relâmpagos como leite condensado para crianças que não tinham condições de comprar. Muitos nem conheciam algumas coisas daquelas e a gente pedia para trazerem. Depois íamos premiar e muitos nem poderiam ir naqueles passeios. Era uma sequência de equívocos que cometi. Claro que não era por maldade, mas era por desconhecimento. No dia a dia nessas discussões que amadurecemos, lemos e refletimos. Praticamente 70% de minha formação política ocorreu na escola, nas discussões.

Sempre tive muita sorte de ter grupos ricos na formação. Quando comecei como CP no grupo havia um ex-padre, mestres, que me “devoravam” teoricamente e foram muito generosos comigo. Tinha dois caminhos na minha vida. Dava aula num colégio particular caríssimo no Belém com muito desperdício e à tarde e noite ia para a EMEF Plínio viver uma exclusão total. Falei sobre mim para explicar a importância da formação. Minha vida inteira foi com a formação.

Em grande medida a formação muda a prática, um exemplo é a alfabetização. Quando comecei era cartilha e “Caminho Suave”. Hoje quase não vemos mais a alfabetização naquele formato e isso é devido a formação. Não sabíamos o que era pré-silábico, o aluno escrever sem saber escrever ou ler sem saber ler. Não existia isso naquele tempo. É penoso trabalhar com professoras que vem com aquela formação concreta do ba-be-bi-bo-bu e mostrar que é por outra via, elas resistem. No ciclo de alfabetização, ciclo I, a formação em serviço foi muito mais eficaz que no ciclo II. Nesse ciclo os professores, no meu olhar de CP, houve mudança, mas não foi num grau como no ciclo I. O que me faz pensar assim? Durante trinta anos falamos sobre avaliação do aluno. Uma vez no CEU durante um ano lemos Jussara Hoffman e vários autores, achei que estava saturado o tema, mas não mudou nada na prática da maioria dos professores do Ciclo II que faziam PEA. Diferente do Ciclo I, sei que estou “puxando sardinha”, mas acho que o próprio formato da escolarização, sem aulas de só 45 minutos, favorecem o Ciclo I. É por isso que a EJA Modular e o CIEJA dão muito mais certo. Não tenho dúvida que o formato hora/aula poderia ser modificado.

**Quais as políticas de formação na PMSP?**

Inicialmente tentamos sair do eixo dos 8 anos de gestão Serra/Kassab que foi o Programa Ler e Escrever. Era só isso em todas as áreas. Essa gestão (2013-2016) veio para mostrar que o motivo da escola é trabalhar com a função social da leitura e da escrita, não apenas ler e escrever, mas trabalhar com a questão emancipatória da educação. Abordamos alguns eixos como a questão de gênero, a questão étnico-racial, o currículo da Educação Infantil e a integração com o Ensino Fundamental, o currículo integrador vem nessa perspectiva, o resgate da educação EJA encarando os adultos e jovens como sujeitos da aprendizagem, não encaramos a EJA como uma educação condensada e em menos tempo. O diferencial do que se propôs nesses 4 anos foi entender o sujeito da aprendizagem como um sujeito social e a educação enquanto instrumento de emancipação. A formação para professores e gestores vieram nesse e não mais se prendendo apenas ao ler e escrever.

Em todas as áreas houve uma preocupação no sentido de apontar para uma cidade que inclui, entende a diversidade e pluralidade. O próprio MOVA foi reconsiderado e as visitas qualificadas. Sem visitas para apenas contar as “cabeças”, pois o Pedro com toda sua qualificação e olhar humanizado fez um trabalho conhecendo cada aluno e pensando na ampliação.

Em todas as áreas, seja Educação Infantil, Educação Fundamental ou EJA, para gestores, professores ou território, que foi uma formação importante, houve a preocupação de redimensionar e requalificar a discussão olhando para o social e para a cidadania. Formação valorizando as pessoas.

Um passo importante do Mais Educação foram os 3 ciclos. O antigo ciclo II que agora está entre o Ciclo Inter e Ciclo Autoral teve o TCA (Trabalho Colaborativo de Autoria) e a questão da autoria. Foi uma política de formação muito importante que trouxemos. Lembro da primeira formação para coordenadores sobre o TCA quando a Maria Bento levou para casa um monte de livros e fez uma baita apresentação no Power Point. Quem sabia o que era TCA? Ninguém sabia o que era TCA. É uma inovação na rede de São Paulo e nessa semana temos a terceira Mostra de TCAs onde estão dando show. No começo cada escola fez de um jeito. Tinha escola que tinha TCC e achou que era TCA. Então teve todo um trabalho de formação.

### **Qual o impacto dessas políticas de formação?**

O impacto muito positivo. Por exemplo, a saída dos professores em horário de serviço. Há muito tempo desejavam essa saída, mas alguns diretores reclamaram

porque não tinham tantos professores para estar substituindo. E passado esse alvoroço do começo olhamos para as escolas, como a EMEF Vladimir de Toledo Piza que está com diversos projetos de Educação Integral toda pautada na formação. Os TCAs que estão em todas as EMEFs e temos ações na educação infantil.

eve impacto e mudanças, os estudantes são provam disso. Os Grêmios estão de volta em muitas escolas. Os CRECEs são outro exemplo grande do impacto da formação nas Unidades, nessa semana mesmo estamos tendo o encerramento e estão discutindo coisas do cotidiano da escola. Pais e estudantes estão discutindo coisas que nem chegavam para eles, isso pode ser natural para uma escola, mas não para outra.

O impacto dessa formação entre os alunos são os projetos do Mais Educação. As escolas de Educação Integral, os projetos de Educação Integral, a atuação do CEFAL e a devolutiva das escolas na questão da educação inclusiva. A diferença de concepção. Entendiam que o CEFAL deveria prestar um atendimento como uma ambulância, socorre e volta. Hoje essa concepção mudou totalmente, o próprio NAAPA vem nesse sentido, são setores de formação que chegam no educador trabalhar com os estudantes. Desde 2004 demorou 12 anos para as pessoas entenderem, mas parece que agora compreenderam esse trabalho de formação.

### **Quais os principais desafios da Diretora Regional de Educação na elaboração/implementação de PP para formação?**

Um dos problemas é a falta de tempo com uma DRE dessa dimensão. Poderia acompanhar melhor só o território de São Mateus e a DRE de Sapopemba fosse uma realidade. A quem diga que meu tempo rende pouco porque escuto muito as pessoas, mas não sei fazer diferente. Gosto de conversar e ouvir tem que ser uma das características da gestão. Queria ter ido mais as escolas, mas com um território desse tamanho nesses 2 anos não teria ido em todas.

Também sofremos com a demora no “tom” que veio da própria SME nos dois primeiros anos. Quando a gente mesmo estava na formação na DOT não se definia muito qual seria a linha. Começamos nosso trabalho e todas as DREs fizeram isso. Aí depois quando definimos um trabalho mudou o Secretário de Educação e todos tentamos realinhar. A falta de definição pegando a linha do Programa de Governo e todo mundo tentando discutir e colocar em prática tudo que deveria foi uma

dificuldade e um desafio.

A própria criação das vagas nas Creches, tônica da gestão a partir de 2015, já deveria ter sido uma prioridade desde 2013. Vemos a diferença de criação de vagas depois de 2015, foi uma diferença de prioridades entre os Secretário Callegari e Chalita. O primeiro Secretário trouxe o Mais Educação São Paulo, essa foi a linha dele, mas mesmo assim demorou um pouco.

A DIPED da DRE São Mateus sabe o desafio que é trabalhar a formação num território tão amplo como esse, por isso foi um golaço a formação por território. Apenas no último ano, mas uma política muito bem recebida também pelas CPs, todas elogiaram. A formação se deu por territórios onde se encontravam as CPs de CEI, EMEI e EMEF.

### **Como esses desafios foram enfrentados?**

O que deve permear todo movimento é a escuta e foi assim que fizemos. Chegamos aqui, paramos e escutamos para entender o movimento e o que está acontecendo. Deu certo na maior parte das vezes.

Tendo em mente o que quer fazer, dispostos a começar, temos que escutar as pessoas. Foi assim que chegamos na formação por território. As CPs relatavam que não conseguiam conversar e muitas vezes nem sabiam qual o rosto da pessoa que telefonavam em outra unidade do território. Havia essa fala e a necessidade de discutir currículo integrador, a ida da criança da EMEI para a EMEF respeitando as especificidades da infância. Então resolveram dividir a DRE em 4 territórios e montaram um curso com pontuação para garantir uma adesão maior. Foi um movimento muito interessante. Por exemplo, as colegas perceberem que em certos CEIs as crianças tomam café numa xícara com pires e em algumas EMEFs comem em pratos de vidro. Diferente do que imaginam não ficam jogando os pratos no chão, nem furando amigos com os garfos, de que não há necessidade da criança de 10, 7 ou 6 anos, ficar comendo com colher. Por que vão comer arroz e feijão com colher ou prato de plástico? Nem na casa dele ele faz isso. As conversas por território possibilitaram coisas simples como essas e pedidos para as diretoras comprarem materiais. Não tem porque as crianças comerem de garfo e faca num prato de vidro na EMEI e chegar na EMEF e comer com colher num prato de plástico.

Outra coisa é discutir a rede no território, as UBS locais, o atendimento do

NAAPA em alguns casos. As pautas também foram densas. Acompanhei algumas que traziam a questão da História da Educação. Para chegar na Educação Integral as formadoras levaram textos que mostravam que antigamente a educação era privilégio para poucos numa carga horária reduzida.

### **Relevância das publicações da SME (2013-2016) para a formação dos professores?**

Elas têm relevância desde que a escola as entenda como relevantes. Todos esses anos que passei na escola me mostraram que as publicações são importantes desde que quem está na gestão entenda isso. Por que às vezes recebemos material que fica encostado nos armários. E se chega e você não viabiliza momentos de reflexão fica guardado nos armários deles também. Por exemplo, o NAAPA é também um conceito que precisa ser estudado e discutido na escola. Da mesma forma que o material do Ciclo Inter e Autoral que foi elaborado pelos professores num movimento da rede e todos os outros publicados por SME. Se não houver um movimento da escola incorporar e promover as discussões e os estudos o material não é usado. Mesmo estudando, te dei o exemplo da Jussara Hoffman, que não mudou a prática.

O material do Currículo Integrador e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil foram bastante estudados e incorporados na formação. Na construção do Indique o material foi muito usado.

### **Que parcerias poderia citar para a formação?**

Tivemos uma marca que foi a formação pelos Professores Parceiros. Mostramos que todos podemos formar, tanto quem está aqui ou na escola tem muito a contribuir. Tivemos as contribuições das entidades, dos professores e os assessores de SME.

### **Levando em consideração sua história na RME quais as principais diferenças/semelhanças entre o governo Haddad e as gestões anteriores do PT na formação de professores?**

Tem a semelhança na formação em serviço de todos os professores, dos cursos em horário de trabalho e do grande volume de cursos optativos. Formação de CPs, de diretores e professores com qualidade e em quantidade é o ponto comum

as três gestões.

Na gestão Maluf/Pitta não havia formação. O tema era Qualidade Total e não havia formação. Serra/Kassab teve pouca formação, principalmente para gestor, principalmente para CP e na área do ler e escrever.

As três gestões petistas tem a abordagem em gênero e sexualidade, na questão étnico-racial.

Como diferença a gestão da Marta teve muito dinheiro, podíamos contratar mais. O CRECE, por exemplo, passava 1 dia no SESC fazendo formação e uma empresa oferecia um almoço para os pais. Fizeram os CEUs, vieram os uniformes. Essa gestão comparada com a da Marta foi muito precária nos recursos.

Na época da Erundina me lembro da formação e dos materiais. Vinham no formato do Diário Oficial, muito material ficou no final da gestão Erundina, ficaram anos e anos guardados e depois foram jogados fora. Os professores não incorporaram esse material e era coisa muito rica. As pessoas tinham tudo para incorporar esses materiais, tivemos muitos ganhos nessa gestão, veio o nosso Estatuto, os Regimentos, Jornadas de Trabalho, ampliou o salário. Puxa, tivemos Paulo Freire e Cortella como Secretários de Educação.

Quero acrescentar que a Secretária Cida Perez ouvia muito a gente e vinha muito nos lugares. O Chalita também era assim. Agora, a Cida Perez era do PT e isso fez diferença.

### **Considerações finais?**

Acredito na formação em serviço. Alguns gestores vão mudar a prática, mas alguns não. Algumas coisas são princípios e temos que fazer o contraponto na discussão. Se existe um diretor complicado temos que estar junto com os professores nessa disputa na escola.

É importante viver outras experiências e a rede possibilita isso.

Mais do que nunca temos disputas a fazer no campo ideológico. Fico assustada com algumas coisas e se não estivermos na escola discutindo algumas coisas, cada vez mais vão achar que tem que matar os meninos. As próprias mães! Algumas me diziam: professora prefiro que se pegar mate meu filho mesmo, assim acaba esse sofrimento. São muitas disputas no campo ideológico.

Data: 01 de dezembro de 2016

### **Qual sua formação?**

Professora de história, mestrado em Ciências Sociais na Educação UNICAMP com uma dissertação sobre o movimento de mulheres por educação na região de São Mateus. Foi sobre a EMEF Coelho Neto, uma de nossas escolas, onde havia um prédio antigo e as mães se organizaram para conseguir um prédio novo. Através desse movimento específico busquei a história de participação política de todas essas mulheres e como elas se inseriram na política e nos movimentos sociais.

### **Quando você entrou na RME e quais cargos exerceu?**

Entrei em 1994 como professora adjunta de história, em 1996 fiz o concurso para ser professora titular e desde 2015 na função de Diretora da DIPED da DRE SM.

### **Qual o papel da formação permanente dos professores para prática pedagógica?**

É fundamental. Irei falar de minha trajetória como professora. Entrei na gestão do Paulo Maluf, não tinha formação permanente, havia a JEIF que era herança da Luiza Erundina. De 1995 a 2000 não havia formação, os professores e a escola eram muito isolados. Tinham que buscar sua formação e fazer cursos fora. Não tinha essa intencionalidade de uma formação permanente, de colocar o professor para refletir sobre sua prática e trocar com outros. Era muito prescritivo.

Sáimos da Universidade fazendo um bom discurso, mas isso não basta. A vivência na sala de aula nos faz buscar o como fazer com os colegas, com o CP.

A essência dos governos petistas é a formação dos professores. Vivi isso no governo da Marta Suplicy porque fui trabalhar nas Oficinas Pedagógicas, como chamava na época, e fui acompanhar ações de formação. Havia formação para sala de leitura, formação ambiental, formação para os professores de Fundamental II, diversas formações. Não como é hoje. A gestão Haddad avançou ao garantir todos os professores do Ensino Fundamental em formação no horário de trabalho. Na gestão de 2001 a 2004 tivemos muita formação, principalmente temáticas ligadas a questão étnico-racial. Por exemplo, na minha formação de história não tive História da África. Lembro que enquanto equipe pedagógica começamos a levar as questões étnico-raciais e de gênero para as escolas era muito difícil, as pessoas tinham uma

resistência muito grande. Não é o que sinto hoje. Atualmente em todas as UEs tem um grupo de professores que faz essa discussão e faz trabalhos. Houve uma apropriação.

Me legitimo nesse espaço que estou porque sou professora. O que defendo como professora defendo nesse espaço que estou. É importante o investimento em formação, mas não é só isso que garante qualidade. A gestão desse recurso e como é organizado na escola.

Oferecemos muita formação, mas a formação não é um negócio que a pessoa faz um curso e na semana que vem ela fala: “Opa! Mudei, já estou repensando”. Isso é um processo de convencimento pedagógico que envolve valores e concepções de mundo. Por isso a formação é importante. No chão da escola com meu grupo preciso ter momentos que minha concepção de vida, minha concepção e sociedade, precisam ser colocadas em choque. Se penso que minha concepção está correta e não olhar para outras formas de pensar o mundo não tenho como mudar. Só a formação propicia isso.

Assumir um projeto de formação enquanto gestora é ter uma intencionalidade que tem que ser dita mesmo que as pessoas não concordem com você. Agora a forma de dizer é importante. Depois de uma trajetória de 4 anos as pessoas dizem que na DRE SM fizemos pensar diferente de uma forma muito respeitosa. Em nenhum momento desqualificamos o outro. As pessoas pensam segundo sua trajetória de vida e valores. Tenho esse retorno enquanto gestora porque as pessoas vêm dizer isso.

A formação tem que ser de corpo inteiro e trabalhar todos os sentidos das pessoas. Não só o cognitivo. Se dizemos para respeitar a questão do corpo, da musicalidade, da oralidade, dos valores e colocamos as pessoas para sentar e só ficamos falando não bate. Não é só colocar um projetor e dizer o que a gente pensa. Por exemplo, quando discutimos o tema étnico-racial na formação todas as turmas além da discussão teórica fizeram oficinas de confecção de bonecas Abayomis. Isso é formação. Muitos levaram isso para as escolas e fizeram com os pais. Não foi uma oficina solta, mas tinha uma intencionalidade de resgatar a história do que representa essa boneca e porque é importante a escola falar dessa memória africana. Isso permanece na memória afetiva dos professores e como prática pedagógica mais do que se ficássemos só na parte dos slides.

Conseguimos construir uma identidade na formação de CPs. Um avanço é



que quebramos a hierarquia dos segmentos porque diziam que a Educação Infantil se sentia inferior ao ensino Fundamental. Parecia que tinham pouco a dizer para os especialistas do Ensino Fundamental. Na formação por territórios ao colocarmos os CPs de CEI, EMEI e EMEF juntos eles perceberam que tem muito a dizer. O quanto a Educação Infantil tem a dizer.

A questão do território foi muito interessante. Ao olhar para o mesmo espaço perceberam que tinham os mesmos problemas e como vizinhos podiam pensar soluções.

### **Quais são as políticas de formação da prefeitura de SP?**

Na DIPED temos a Educação Infantil com uma formação ligada a concepção de infância, a questão do brincar. A Sala de Leitura e a questão étnico-racial que perpassa. A formação para os ciclos Interdisciplinar e Autoral voltadas para a Reorientação Curricular atingiu todos os professores em horário de trabalho, quase 1800 professores em 2015. Fizemos uma formação interdisciplinar por eixos e com professores dos diversos componentes curriculares numa turma. De março até novembro de 2015 foram 5 e em cada encontro discutíamos um eixo. Havia um documento base da SME e o mais rico que aconteceu foi o processo de elaboração da formação. Como tínhamos um grupo pequeno e a portaria permitia chamar professores ou CPs que queriam contribuir para a formação fizemos isso. Foi um aspecto muito interessante numa concepção freiriana, pois a ideia de que as pessoas que estão nesse espaço [DRE] são hierarquicamente são mais sábias e tem mais condição de fazer a formação do que as pessoas que estão na escola. Horizontalizamos a relação a partir do momento que chamamos quem estava na escola para vir junto montar a pauta, escolher os textos, as dinâmicas e as músicas.

O processo de elaboração de cada módulo foi muito rico. Foi colocar essa questão que o Paulo Freire fala que a formação acontece em conjunto. Isso legitima a prática de quem está na escola fazendo um trabalho belíssimo.

Outra política de formação foi o PNAIC. Apesar de ser uma política do governo federal cada DRE deu sua cara a formação. Havia muito a questão das linguagens, da prática e dos direitos de aprendizagens. Existem várias formas para que as crianças cheguem ao domínio da leitura e da escrita. Novamente essa questão do corpo, da oralidade, da sensibilidade e da música. Os formadores do PNAIC também são professores e CPs da DRE SM e isso é muito legal. O professor

que está ouvindo sabe que os formadores estão falando sobre a realidade que vivenciam como professores e CPs na escola.

### **Qual a importância dos horários coletivos para a formação dos professores?**

É um ganho histórico e nas formações fazemos questão de dizer isso. É fruto de uma luta sindical e política dos educadores. E de uma vontade política/pedagógica da gestão Paulo Freire e da professora Lisete Arelaro. Quando a encontro brinco que ela é a mãe da JEIF porque ela era a Chefe de Gabinete do Paulo Freire. Junto com o Sindicato começaram a discutir que era necessária esse horário de formação permanente dentro da unidade. Isso estava vinculado a proposta de reorientação curricular dos ciclos. Quando, na gestão Paulo Freire, se propôs acabar com a seriação e implantar os 3 ciclos esse horário coletivo estava vinculado a discussão das questões cotidianas da escola, e também avançar nas questões teóricas. Só que ao longo desse período essas horas acabaram virando registros burocráticos. Enquanto professora na escola dizia que se não levássemos a sério perderíamos isso. Tudo que não usamos perdemos. Embora esteja incorporado na carreira do magistério de São Paulo se não servir para refletir e produzir conhecimento isso pode ser tirado. Só nossa rede tem isso. Não aceito quando o professor diz que não temos tempo para estudar, ganhamos e são 11 horas para discutir os problemas da escola e estudar. Tem gestões que empoderam mais esse momento e tem gestões que deixam largado em cada unidade. A gestão Haddad empoderou os CPs para resgatarem os horários coletivos e serem momentos de formação.

### **Como se dá esse empoderamento. Se desejar comentar mais sobre os CPs.**

A coordenação pedagógica muda muito, sempre tem professor assumindo e coordenador que sai da EMEI e vai para a EMEF e vice versa. É uma dinâmica muito grande. Primeiro para empoderar é fortalecer a troca e colocá-los juntos discutindo. Tivemos retorno na avaliação da formação por território quando os coordenadores que estavam chegando disseram que foi muito importante escutar o colega que está há mais tempo. Há a necessidade de uma formação onde todos podem se colocar e falar de seus problemas. Tivemos preocupação com a questão teórica e trazer pensadores além da área de educação como Milton Santos para fazer uma reflexão sobre território. Milton Santos não é lido na Pedagogia e no meio

educacional não é tão tranquilo assim. Trouxemos alguém que pensa o território politicamente e com a perspectiva emancipatória como direito à cidade. Assim o CP pode olhar para o território na perspectiva das possibilidades. Num encontro abordamos Milton Santos e no momento do fazer sugerimos aos CPs que mapeassem o que havia no entorno de suas escolas.

A formação na DRE SM se deu em 4 polos. Os CPs dos distritos São Mateus e Iguatemi no CEU São Mateus, Distrito São Rafael no CEU São Rafael e Sapopemba, como tem muitas escolas, em Sapopemba 1 no CEU Sapopemba e o Sapopemba 2 no CEU Rosa da China. Os temas traziam além da questão teórica os desafios do cotidiano, como a questão do território, a questão da Rede de Proteção Social onde trouxemos pessoas que discutiram a infância, falamos sobre identidade, sobre o Projeto Político Pedagógico. Um CP poder olhar o PPP do outro e perceber que não precisa ser tão engessado, alguns mais sucintos. O empoderamento se dá ao colocar todos como parceiros e sempre trazer quem pode nos ajudar a pensar.

Como afirma Milton Santos: a cidadania acontece no território. Algumas palavras vão sendo usadas, sofrem um desgaste e quando você usa as pessoas não sabem exatamente o que você quer dizer.

### **Qual a relevância das publicações da SME para a formação dos professores?**

Não sei. Em 2013 e 2014 estava na escola e lemos o Mais Educação São Paulo na JEIF. Não sei. Agora que tenho dimensão, apesar de estar num outro espaço, que tudo que fizemos está no Mais Educação.

São documentos muito bons. Temos elogios de gestores dizendo que ajudou a organizar o cotidiano da escola com a docência compartilhada e com os projetos. Parecia que os projetos eram penduricalhos que a escola carregava. O Mais Educação consegue organizar tudo isso pedagogicamente. Não sei se os professores que têm acesso a esses documentos... Volto a questão da JEIF, nesse momento esses documentos teriam que ser lidos. Temos escolas que levaram isso muito a sério e outras não.

O que acompanhamos mais de perto foi o documento Diálogos Interdisciplinares dos ciclos Inter e Autoral. Na formação de 2016 os CPs e os professores tinham que nos momentos coletivos fazer a discussão do documento preliminar. Houve discussão.

Na Educação Infantil o movimento foi mais consistente. Se pegar os

Indicadores de Qualidade e o Currículo Integrador foi muito mais intensa a discussão e incorporação. Vemos pelas práticas e relatos da Educação Infantil que essa proposta está incorporada.

### **Qual o impacto dessas políticas de formação?**

O retorno é quando a escola vem nos contar ou quando vamos visitar a escola e percebe que o que tanto discutimos e defendemos também está sendo defendido na escola. Quando falamos de uma escola estamos falando de grupos, não dá para ter a ilusão de que são todos. Por exemplo, a questão étnico-racial, percebemos que um número grande de escolas tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental nos trazem convites de mostras, de atividades, de oficinas e trabalhos com essa temática.

Essa formação empodera quem pensa assim. Geralmente tem um grupo de professores na UE com a proposta de pensar criticamente a escola e o currículo. Se você tem uma gestão que investe nisso você empodera essas pessoas e elas não ficam sozinhas. Isso produz um movimento, chama as pessoas para darem depoimentos e joga luz sobre elas. Quando temos uma gestão que isso não acontece esse tipo de trabalho fica muito isolado. Por isso que quando as pessoas discutem com seus pares elas se fortalecem. Dizem: não sou só eu que penso assim, olha ela está fazendo um trabalho legal na escola dela. Não só contar o que é maravilhoso, mas também para dizer o que não deu certo. Esse espaço de poder se expor sem ser cobrado mostra que estamos todos no processo e uns aprendem com os outros.

Acredito que por mais que seja difícil você não sai ileso de um processo de formação. Professores, coordenadores e diretores que passaram pelo processo de formação nessa gestão de uma forma ou de outra vão repercutir na escola. A formação cria o movimento na escola.

### **Quais os principais desafios para elaboração/implementação de políticas públicas para a formação?**

Primeiro o tal dos Recursos Humanos. Temos uma quantidade de trabalho com um número insuficiente de pessoas. Um trabalho que só dá certo porque as pessoas são muito dedicadas, muito comprometidas politicamente e pedagogicamente com o processo de formação. Fazem aquilo que acreditam e não

são meros burocratas. Não é aquela coisa de multiplicadores que você dá uma oficina e tal. É um processo o tempo todo dialogado, que você chama as pessoas para montar a pauta coletivamente e essa proposta é mais trabalhosa porque não é prescritiva.

No meu caso outro desafio é estar numa instância que eu não previa. Dizemos para as pessoas que é um processo, que o processo é o mais importante e estar num grupo de pessoas com diferentes concepções é difícil, tem coisas que nos afinam. O desafio primeiro é olhar para o grupo de DIPED e dos CPs e identificar o que nos afinam, pois tem muitas coisas que nos desafinam. A autonomia do grupo é importante e deu para construir nesses anos, não sou centralizadora. As pessoas tem toda competência e liberdade de caminhar dentro das diretrizes da gestão. Na formação de polo, por exemplo, cada encontro tinha um grupo que fazia formação, num momento foi NAAPA, no outro NAAPA e DIPED, em outro CEFAL. Muito bom perceber que as pessoas tem o que dizer e deixar elas dizerem.

### **Houve parcerias?**

Tivemos vários momentos que conseguimos que professores universitários participassem de uma formação dialogada. Por exemplo, o Núcleo Étnico-racial da SME foi um grande parceiro nosso e das escolas, muitas vezes eles iam direto na escola para uma oficina ou curso. EJA teve muitas parcerias com círculos de cultura, quando o escritor Sérgio Vaz vem é porque ele acredita na força da resistência da periferia. Muitos saraus como parte da formação e as escolas estão fazendo seus saraus.

### **Quais as diferenças entre a gestão Haddad e as outras gestões do PT?**

A formação em horário de trabalho. Não vivi a questão da Luiza Erundina e sei que tinha. Na gestão da Marta não foi tão forte quanto nessa gestão. Foram todos os professores dos componentes curriculares, professores de sala de leitura e informática, do ciclo de alfabetização, teve o PNAIC que inclusive ganharam bolsas. Gestores, diretores e CPs, fizeram cursos no horário de trabalho sobre a questão étnico-racial.

### **Considerações finais?**

Essa é uma rede que me fez crescer muito como profissional. Depois de me

formar levei 20 anos para voltar para a Academia, mas o que aprendi em Educação foi nessa rede. Claro que por ser desse território, ter participação política e nos movimentos sociais me faz abrir os olhos para essas questões e buscar formação para melhoria da escola pública. Há investimento público em formação de professor e as escolas municipais tem recursos e grande autonomia.

Percebi nesse processo de formação como tem gente boa nessa rede. Gente comprometida com a educação pública e com formação em Mestrado, Doutorado, especializações.

Nome: **Milena Marques Micossi**

Data: 23/11/2016

### **Qual sua formação?**

Primeiro fiz Magistério e depois Pedagogia na UNICID, sou pedagoga. Pós-graduação em Gestão, porque passei como CP e não me sentia preparada. Estou cursando uma pós na UFSCAR e o Mestrado na PUC sobre Formação de Formadores. É revelador, pois consegue teorizar algumas suposições que você tem na prática, dá a nomenclatura e mostra o que vem de cada autor, de cada corrente.

### **Quando você entrou na RME e quais cargos exerceu?**

Entrei em 1997 como professora titular de Educação Infantil e fui para EMEI Margarida Alves na Cidade Tiradentes. Foi uma época de transição política muito grande, estava terminando o governo do Maluf, começando o do Pitta e a grande questão era a inserção do Programa Leve-leite na escola. A gente fazia a entrega e havia disputas entre os próprios funcionários porque não queriam fazer a entrega. Vinha orientação dizendo que era nosso sim.

Fui Professora Adjunta de ensino Fundamental e desde 2010 CP.

### **Qual o papel da formação permanente dos professores para prática pedagógica?**

É fundamental porque a formação inicial nem sempre trazos pressupostos da atual corrente educacional. Por exemplo, se pego a formação inicial de um professor de Pedagogia e uma professora de Português, eles precisam trabalhar com o mesmo aluno, tem que ter a mesma visão apesar da formação diferenciada. Se essa formação continuada for fidedigna a um Projeto Político Pedagógico (PPP) que de fato foi discutido coletivamente, que reflete as demandas da escola, esses

professores terão subsídios e concepções para trabalhar melhor. Nesse momento quem faz isso é a formação continuada na escola, a formação inicial não da conta das demandas, diversidades e peculiaridades de cada Unidade Educacional (UE). O CP precisa ter essa visão da formação continuada e de unir esse grupo.

### **Quais são as políticas de formação da prefeitura de SP?**

Na UE temos a formação continuada no Projeto Especial de Ação (PEA). Os professores optam pela JEIF e nessa jornada tem o PEA onde conseguem fazer uma formação pautada nos objetivos elencados pelo grupo no início do ano. Além das horas atividades que o CP pode fazer essas discussões com o grupo e as reuniões pedagógicas. Para que eu possa vir ser um formador a DRE, subsidiada pela SME, traz a formação para que possamos multiplicar com os colegas, além das formações que os professores tem. Existe, nesse momento, nessa gestão, uma política que tem a clareza do valor da formação continuada desses profissionais.

Nem sempre foi assim. Quando entrei na RME havia uma situação que professor não saia da escola, era o CP que ia na formação e trazia para o grupo. Quando um só sai ele traz a leitura dele, da trajetória que ele construiu, não consegue multiplicar, acaba sendo a visão dele, isso dificulta a troca entre os pares. O professor de história dessa unidade não podia discutir ideias com o colega da unidade ao lado. Não havia esse movimento que tem nessa gestão [Haddad] de constituir grupos, de discutir documentos. Situações que entendíamos que eram únicas e de responsabilidade do profissional percebemos que era uma questão social. Isso fortaleceu o professor.

Temos os grupos de formação. Nessa UE temos 3 grupos de PEA atrelados ao PPP, mas como são 3 grupos as ênfases são diferentes. Um grupo está direcionado ao ciclo autoral, outro ao Ciclo Interdisciplinar e à tarde um voltado para o Ciclo de alfabetização. Nas horas atividades para quem não faz o PEA tento trazer o resumo da conversa que tivemos, mas quem não participa do projeto não tem a mesma qualidade de formação. Praticamente ele só é comunicado.

Todos os professores de área tiveram a formação na construção dos documentos. Puderam discutir os Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria e a possibilidade de trocar experiências, dialogar. Os professores do Ciclo de alfabetização tiveram a formação no Currículo Integrador, no Ciclo de Alfabetização tiveram o PNAIC. Vários fizeram a formação étnico-racial, os professores da Sala de

Leitura têm formação de como trabalhar essas leituras respeitando as especificidades de cada ciclo. Nós, coordenadores, tivemos a formação no território para poder ampliar e intensificar esse olhar territorial. Para poder entender a demanda de nosso território, para entender o multiculturalismo. Por que aqui o funk vai ter uma aceitação baixa e num bairro da mesma DRE é o forró?

Foi muito interessante. Tenho a EMEI Prof. Henrique Ricchette aqui ao lado e nunca tive acesso. Com essa reunião por território construímos um vínculo. Por conta de equívocos tínhamos uma visão deturpada do CEI Pe Anton Meroth e quando conhecemos de fato desenvolvemos dois projetos lá, Mediadores de Leitura e Teatro de Bonecos. Nossos alunos fizeram apresentações para as crianças. Uma situação simples, que não precisamos de transporte, pois só nos organizamos com as autorizações e fomos a pé em grupos. Foi maravilhoso.

Essas formações potencializam esse olhar amplo, maior. A escola sai de seus muros e consegue se ver dentro de uma comunidade. Isso que falta. Vejo claramente que o que fiz aqui, por conta desse viés, não consegui fazer em outra escola. Nessa outra UE grande parte da depredação, das pichações, de falta de pertencimento era porque a comunidade não podia entrar na escola. Não se fazia uma festa, o Conselho não tinha participação efetiva dos pais. Aqui não está perfeito, não é como queremos, mas está num caminhar além.

Atribuo isso a formação por território. Infelizmente foi só para CP, seria bom se um professor pudesse ir junto. Em outra escola que trabalhava diziam que os alunos não queriam nada com nada, mas os alunos da Escola “Alfa” eram maravilhosos. Dizia, espera aí professor, você está imaginando uma situação ilusória. São os mesmos alunos, eles só atravessam a rua porque os nossos não são bons? Não merecem um trabalho qualificado e lá merecem? O que quero dizer é que esse tipo de encontro mostra que a comunidade é a mesma.

### **Qual o impacto dessas políticas de formação?**

Tem sim. Discutia no Mestrado que uma das formações que não conseguimos ver o impacto na prática é a étnico-racial. Existe uma resistência, até inconsciente, de trazer esse assunto para a sala de aula e tratar do preconceito.

No PNAIC conseguimos ver o impacto na sala de aula. Porém, daquele professor que está disposto, daquele que foi afetado. Esse é um dos grandes desafios da formação. Como afetar o professor para ele tenha clareza da necessidade de



sempre estar renovando a prática dele ou pelo menos reavaliando. Porque se não conseguirmos afetar esse professor ele “endurece” e podemos falar o que for, mas ele não dará ouvidos.

Há diferença na formação dos professores do Ciclo de Alfabetização para o Ciclo Interdisciplinar. Tenho que ter uma abordagem diferenciada, foco diferenciado e uma forma que consiga afetá-los. O CP sempre tem que ter o olhar atento e a escuta acessível.

Uma formação não é matriz para vários grupos. Cada grupo é um grupo. Tenho que conhecer as especificidades, trajetórias, perguntar para o professor o que ele acha e não desprezar a bagagem que ele trás.

### **Qual a relevância das publicações da SME para a formação dos professores?**

Primeiro foi um movimento de convencimento porque houve resistência no início. Diziam: “Onde já se viu? O currículo já está pronto e sabemos o que fazer”. Vamos ouvir? Participar? Alguma coisa de bom tem que ter. Traziam tarefas e perguntávamos o que teriam que multiplicar, no começo ia um professor de cada componente curricular, não iam todos. Entendemos que o movimento de crítica e resistência é natural. Quando eu e a Ana [outra CP da escola] começamos a participar da formação por território deu muito sentido. Depois entenderam. Por exemplo, em Língua Portuguesa, questionaram que não podiam perder a análise da língua. Professor, não estou falando que tem que perder isso. Trará isso dentro de um contexto crítico e social, não trará alienação para o estudante. Qual texto literário que reflete uma angústia da comunidade? A escola não pode estar alienada da sociedade. Todos os documentos trazem isso.

Cada um vai pegar o documento e agregar aquilo que faz. Não está dando uma receita como as Orientações Curriculares deram. Se o professor sentir dificuldade tem o grupo. Os ânimos começaram a acalmar. Eles só estão me dando voz? Isso.

### **Qual a importância dos horários coletivos para a formação dos professores?**

Muito importante porque coloca frente a frente as demandas do PPP com a possibilidade de trabalho do professor. O PEA é fundamental e a escola tem que ter a clareza que se precisar de 3 ou 4 grupos de PEA tem que abrir. É nesse momento que o professor se expõe. Consigo perceber que meus pares não estão preparados

para orientar esses professores nesses momentos de mudança. Me sinto aflita quando vou em algumas reuniões, ontem mesmo, estávamos discutindo as possibilidades da nova conjuntura educacional com a volta desse Secretário [Alexandre Alves Schneider] e aí me disseram que o RAADI [Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual, SME 2012] era horrível. Depende, quero ver a educação, sou da educação. Papel aceita tudo, se usar esse documento para fomentar discussão sobre minha prática é maravilhoso. Trouxe o RAADI na outra escola que ampliou alguns olhares que eu mesma enquanto CP não tinha. Discussões sobre as esferas da convivência, da afetividade, das relações. Posso selecionar os itens principais de acordo com o estudante. Olha que trabalho bacana. Se o seu CP pegou o RAADI, disse só para completar e entregar aí é letra morta.

A formação de CP tem que ser a “menina dos olhos” porque é ele que vai trazer para o grupo. Se o CP é resistente pode ter certeza que o grupo é resistente e aí não sai nada.

Não quero saber quem está no governo. Esse menino tem que estar apto a viver em sociedade. Vou ser sincera, quando veio o documento Diálogos Interdisciplinares, eu me impactei porque sou fruto da outra gestão. Conversei muito com a Maria Bento e com a Wanusa [formadoras da DIPED na DRE SM]. O que propus para meu grupo, porque não poderia passar essa angústia que estava sentindo, disse, gente vamos estudar os documentos curriculares. Desde as DCN, os PCN, de onde veio e qual a política neoliberal do PCN, as Orientações Curriculares Nacionais. É uma luta ideológica dos governos e nós não podemos ser massa de manobra, o menino não pode sofrer independente do partido ou da condição econômica e social que estamos vivendo. Senti essa necessidade e fiz uma formação que não era da RME sobre currículo.

Quando adentrei como CP era outra gestão. Quais são minhas bases como CP? São as planilhas, o monitoramento, o acompanhamento. Só que não é um monitoramento, um acompanhamento, como eu havia te falado dessa questão, olha, tem que ter, tem que entregar. Isso fez parte de minha rotina. Essa gestão não trouxe em nenhum momento a análise de rotina dos professores. O PNAIC trouxe, mas sem ter que ser uma obrigatoriedade. Isso já estava incutido em mim, na outra gestão tinha obrigatoriedade. Entregávamos para DRE todo final de bimestre a planilha da hipótese de escrita, se alguém lia não sei, se alguém fazia análise não

sei, mas eu tinha que entregar. Muitos CPs tiveram essa vivência como obrigação, como papelada, por isso acho que temos o que temos hoje. Quando chegou essa gestão: “Vocês vão construir juntos. Não é o CP que vai impor, é o grupo que vai discutir um instrumento de avaliação próprio, estratégias próprias.” Eu impactei. Meu Deus do Céu! Cada um vai fazer o que quiser e isso vai virar um pandemônio. Mas começamos a perceber que precisamos ter essa autonomia senão não é gestão democrática. Tem que ser uma gestão democrática consciente do meu papel e muitos colegas não tem a clareza da função do que é um CP dentro da escola. Não é alguém que tem que agir na urgência e na incerteza, apagar incêndio, abrir portão. Brinco dizendo que isso não é pastelaria. Tem horário para atender os pais e se ele estiver trabalhando já peço o telefone e converso com ele.

### **Você identifica mudanças na sua prática?**

Identifico essa mudança de trazer a participação democrática. Antes dizia isso tem que fazer, cumpra-se. Hoje não. Exemplo, tivemos o Leituraço, a demanda da escola não permitiu. Ele tem que acontecer. Mas de que forma? O pessoal do PEA da manhã decidia, levava para o PEA da tarde discutir. Esse movimento democrático não tinha, era cumpra-se independente do significado. Hoje não, o movimento de legitimação coletiva construí nessa gestão.

### **Gostaria de citar o impacto dessas formações para os professores?**

Essas formações potencializaram o olhar. No ciclo de Alfabetização, em gestões anteriores houve um movimento de desconstrução radical. Foi a transição de um conceito mais tradicional para um conceito mais construtivista, mas não quero simplificar. O professor se sentiu acuado. Eu era professora, tinha um caderno para mostrar para o CP e o caderno que guardava no meu armário que eu fazia para meus alunos. O professor se sentia muito sozinho, eu me sentia órfã. Davam-se receitas prontas, apostilamentos. Já essa gestão trouxe esse olhar de que não precisa desconstruir nada, não é para descartar o que já tem, mas pode olhar essa outra forma de trabalhar? Será que não agrega? O professor tem muito a contribuir. O professor era tarefeiro, o CP era tarefeiro e hoje a gente reflete sobre nossa prática. Estamos numa construção coletiva.

O que ficou muito marcado na gestão da Marta foi a ideia dos CEUs. Enriqueceu nosso trabalho porque ampliou nossos espaços. Foi processo.

Estávamos enraizados com uma concepção de sala de aula fechadinhos, quietinhos.

Quando veio as questões dos CEUs nos assustamos. Como as crianças do CEI vão andar com as da EMEI? Não estava no CEU, mas tinha amigos próximos.

Começou a semente de pensar que a comunidade tinha que estar junto.

Para chegar no professor é difícil.

### **Quais os principais desafios para implementação de políticas públicas para a formação?**

O primeiro desafio é o CP. Você sabe se o CP vai ser realmente um multiplicador? Como afetar esse coordenador para que ele compre essa ideia para que possa, pelo menos, chegar a discussão na escola? Percebi isso quando fui formadora do PNAIC. Falava sobre Direitos de Aprendizagem e a professora dizia que não trataram sobre isso na escola dela. Como se tive a mesma formação que o outro CP?

Tem que afetar esse CP para que ele possa ser um multiplicador, ele aceitando ou não. Eu não aceitei no início os Diálogos Interdisciplinares, mas isso me inquietou, me afetou. Como afetar primeiro para chegar no professor? Senão não chega. Para que isso possa, de fato, afetar o professor para sair do “quadrado” dele. Tem que dialogar.

### **Como os desafios foram enfrentados?**

Aqui na unidade o primeiro desafio que eu tive foi de convencer a Diretora de que eu precisava ir em todas as formações. Achava que isso era tirar funcionário da escola. Para tirar professor para ir na formação era uma crise. Depois foi trazer esse movimento de mudança, a resistência também foi muito grande.

O caminho é o diálogo, como disse, observação direta e escuta sensível. Isso foi se construindo. Antes eram dois ou três professores que falavam pelo grupo até o dia que disseram: você fala por você, não por mim. Foi bacana. Isso é construção. Existiram momentos que foram duros. O professor não estava indo para sair da sala de aula, deveria trazer algo para nós. Trazer apenas a pauta não interessa. O que estavam discutindo? Como foi? Depois de muito convencimento conseguimos dialogar e refletir. O professor acha que se formou e é professor... Ele está apenas começando sua jornada na Educação.

**Qual a relevância das publicações da SME para a formação dos professores?**

Mesmo quando ainda não estava publicado, mas estava disponível no Portal da SME avisávamos que tinha coisa nova para despertar a curiosidade e colocávamos na bibliografia do PEA. Eu e a Ana Cláudia temos horário de estudo, isso não é regra, em outra escola estudava em casa se quisesse fazer esse movimento de reflexão sobre o documento. Por exemplo, o Currículo Integrador estudamos na íntegra no começo do ano. Mas não foi suficiente e tive que pegar a Normativa 01 da Educação Infantil. Não entendiam alguns conceitos e para mostrar que antes de chegar no Ciclo de alfabetização houve um documento que normatizou a Educação Infantil.

Alguns documentos foram discutidos com maior intensidade e outros nem tanto. Sobre os documentos do étnico-racial falamos: Rita [Professora da Sala de Leitura] dá conta, porque nós não vamos dar conta. Quando falei que os grupos tinham olhares diferenciados estava falando sobre os documentos. No Ciclo de Alfabetização não trabalhei os Diálogos Interdisciplinares, trabalhei o PNAIC, Currículo Integrador e a Normativa 01. Já no PEA dos Ciclo Interdisciplinar foram os documentos do Diálogos Interdisciplinares e Currículo Integrador. Já com a Ana Cláudia foram os Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCA), Plano de Navegação e os documentos. Tivemos essa harmonia.

**Que parcerias poderia citar para a formação?**

UFSCAR porque como estamos fazendo um curso sobre Coordenação Pedagógica na UFSCAR todo trabalho de pesquisa fizemos aqui. Aprendemos sobre grupo focal, sobre Assembleias, sobre PEA.

Fizemos uma parceria muito forte com o CEFAL e o NAAPA, que abriu portas para o CAPS (Centro de Atenção Psicossocial).

**Quais as diferenças/semelhanças entre as diferentes gestões?**

Via a escola como um equipamento isolado, você trabalhava e ia embora, o envolvimento era só você e seus alunos. Quando chegou essa gestão consegui perceber que somos uma coisa só e sozinha não faço nada, eu dependo da UBS, do Conselho. A coletividade foi muito forte nessa gestão.

**Considerações finais?**

Qualquer Política Pública precisa afetar, mobilizar. Não é condição de chefia imediata que fará com que o professor reflita sobre a prática. Tenho que instrumentalizar o CP. Qualquer Política Pública de Formação tem que ter o foco no coordenador para que ele possa ter instrumentos para que possa afetar os professores.

Não que esse professor não tenha que sair, mas o CP tem que ser o par avançado na escola para provocar mudanças.

Nome: **Simony de Lena Dotto**

Data: 20/12/2016

### **Qual sua formação?**

Pedagogia, Mestrado no Instituto de Arte da UNESP, sobre a formação dos formadores de professores. Trabalhava numa instituição de ensino, tinha um grupo de formadores e me interessava saber como o discurso pedagógico podia ser ressignificado a partir da reflexão estética. Porque o discurso em pedagogia é muito marcado por clicês e eu queria saber se a mediação imagética pudesse dar a oportunidade dos formadores construírem um discurso usando novas palavras, novas formas de fazer a formação. Será que a reflexão estética daria a possibilidade desse sujeito falar da educação sobre uma outra perspectiva?

### **Que conclusões você chegou?**

Conclui que há uma mudança no discurso do formador, mas não basta uma mudança no discurso. Conforme ele vai revendo as concepções vai revendo a forma de falar sobre. Há uma relação dialética, o discurso muda a prática e a prática muda o discurso.

O formador não está na sala de aula e quando vai levar uma reflexão para o professor, às vezes, fica muito no discurso porque ele foi se afastando da prática.

### **Quando você entrou na RME e quais cargos exerceu?**

Entrei em 2008 como Coordenadora Pedagógica. Foi o último concurso com ingresso direto.

### **Qual o papel da formação permanente dos professores para prática pedagógica?**

Acho o papel da formação imprescindível, sem formação é difícil haver mudança e nós precisamos de mudanças. Tudo está em mudança, não dá para ter essa prática estática e a condição de professor exige a reflexão permanente. O papel da formação é promover reflexões sobre conhecimentos ou sobre saberes que são provisórios. Vivemos nessa condição de revermos o que sabíamos há cinco anos. Temos que pensar sobre outras perspectivas, não há o saber absoluto e achar que me formei e o que aprendi na graduação da conta de ser professor.

Vejo isso no grupo que estou, vejo isso em mim. Temos que estar o tempo todo promovendo reflexões sobre saberes que estão cristalizados. Numa formação uma professora disse: “Há três anos eu perguntei isso e você disse que podia”. Respondi que há três anos talvez pensasse daquela maneira e não analisei a prática sobre outras perspectivas. Três anos depois já sou outra pessoa. Sempre temos que nos reinventar. O que eu achava que podia ser uma prática significativa, boa para as crianças há três anos, hoje estou revendo, o grupo pode rever e se questionar junto comigo. Não está sobre meu poder dizer que sim ou que não, sempre essa condição de fazer o outro pensar. Será esse um bom caminho? Essa prática tem haver com o que estamos discutindo? Essa prática tem haver com nosso projeto político pedagógico?

O papel da formação é esse de questionar o tempo todo, inquietar o tempo todo, tirar da zona de conforto.

### **Quais são as políticas de formação da prefeitura de SP?**

Essa gestão teve muita formação, uma formação com coisas novas, me fez pensar muito sobre outras perspectivas. Achei fundamental a questão das culturas infantis, há quatro anos estamos discutindo como isso se revela no currículo. Foi quase uma pesquisa que acabamos realizando nas formações.

Particpei de algumas e vi a divulgação de formações sobre diversidade, direito de todos. Essa gestão, em especial, trouxe a reflexão sobre um currículo mais democrático, que trata da diversidade, que enfrenta essas questões. Recentemente, junto com professoras, participei de um curso sobre xenofobia, o curso enfrentou essa questão que está no currículo, acontece dentro da unidade e às vezes não damos importância.

### **Qual o impacto dessas políticas de formação?**

Vejo reflexos das formações que participei em grupos específicos ou em cursos optativos junto com as professoras. Não cem por cento, mas esse ano vi mais de perto, um diálogo estreito daquilo que estávamos discutindo do currículo integrador para educação infantil. O currículo integrador para educação infantil acaba abarcando quase todas as temáticas dos cursos optativos, das convocações. Sempre que a gente parou para refletir sobre alguma questão sobre educação tem um diálogo com o currículo integrador, acho que um documento marco, que marca uma época.

### **Qual a importância dos horários coletivos para a formação dos professores?**

Na minha opinião e na minha prática acho fundamental. Quando vou para um espaço de formação sempre observo a possibilidade de levar aquela discussão para minha unidade. Vejo sempre a possibilidade de ter um elo. Por exemplo, quando a gente esteve com a Ana Lúcia de Goulart para discutir a Sociologia da Infância. Projetamos um PEA no começo do ano e não estava previsto discutir a Sociologia da Infância, mas fiz um adendo e achei que aquelas questões da Sociologia da Infância respondiam muito das questões que estávamos buscando em outros textos e em outras fontes. Sempre procuro atrelar as informações que tenho como CP ou como participante de algum curso, lá no CEI. E procuro que elas façam a mesma coisa. Tivemos uma participação grande das professoras em cursos na DRE e acho que fez a diferença. Elas levaram para o CEI discussões que tentava fazer lá. Tive o depoimento de uma professora: “Simoni, eu só consegui entender lá, mas tenho que admitir que você já estava dizendo isso há muito tempo. Quando a formadora falou algumas coisas me lembrei do PEA. Me lembrei que você já havia trazido algumas reflexões para nós.” Dentro da unidade ela não conseguiu entender, mas com o distanciamento ela trouxe a reflexão para a unidade e para prática dela. Achei muito importante isso.

No horário coletivo as professoras falaram sobre aquilo que elas estavam refletindo no curso. Algumas falaram, mas é isso que estamos discutindo desde o começo do ano! Mas é o que a professora falou, para ela só fez sentido lá. Acho que uma outra pessoa falando, fazendo problematizações que não as minhas, as professoras, algumas, não se fecham. De repente na DRE entenderam coisas que discutíamos há muito tempo.

Algumas professoras fizeram o curso do currículo integrador, outras um curso



optativo aos sábados sobre a docência dos bebês. Houve um elo entre os dois cursos, uma contava sobre o que tinha visto no sábado, a outra sobre o currículo integrador.

### **Qual o impacto das políticas de formação na unidade?**

A mudança da prática. Quando a professora vai planejar e começa a incluir elementos da formação. Esse ano vi muitos frutos da formação do PEA, de cursos que elas fizeram, de congressos que participaram. Quando a formação tem impactos na reflexão do sujeito, de fato ela causa uma mudança na prática. Acho que a formação está para isso, ela tem que trazer transformação. Não entramos num espaço do mesmo jeito que saímos. Sempre faço uma autoavaliação. Quando chego, o que sei? Ao finalizar a formação, o que levo daqui?

### **Quais os principais desafios para implementação de políticas públicas para a formação?**

Lidamos com resistências muito grandes de más formações, de professoras que tiveram uma formação ruim, tem pessoas que não querem mudar, tem uma concepção equivocada, principalmente sobre a criança pequena e o papel do CEI. Enfrentamos a questão de pensamentos de que qualquer coisa para a criança pequena serve e que ela não está no CEI porque é o direito dela, mas porque a mãe precisa, entra a questão de que o culpado sempre é a família. Mas são poucas, é um grande desafio, mas já foi maior em termos de equipe. São problemas de concepção. Como se constitui uma professora sem dar aulas? Uma professora e não uma cuidadora. Uma profissional que lida com um sujeito de um aninho. Um sujeito que sente, pensa, se expressa e ela tem que dar importância a essas vozes. Outras entendem mais essa questão, talvez pela trajetória de vida, pelos cursos que fizeram, pela formação, pelo projeto político pessoal.

Um desafio que é permanente no CEI é ser reconhecido como Educação. A Secretaria Municipal avançou muito em reconhecer isso e dar a importância devida a esse sujeito que é um bebê. Sujeito que sabe se expressar, que interage no mundo, que não está em preparação para o mundo, mas já está no mundo. A Secretaria soube valorizar isso, mas precisa valorizar mais.

### **Como os desafios foram enfrentados?**

Muita formação e não só no espaço de formação. Existe o espaço delimitado, por exemplo, 3 horas semanais de PEA. No dia a dia tem a observação das professoras, das crianças e não dá para esperar o horário da formação para intervir. É um diálogo permanente. O enfrentamento é pelo diálogo mesmo que ele seja difícil, nem todo mundo está disposto a dialogar, a conversar sobre a prática. Olho no olho, hora no coletivo, hora no individual. Também tenho minhas limitações como formadora, quando vou conversar com uma professora e apontar algumas questões que precisam mudar na prática dela às vezes volta para mim, algumas coisas que preciso melhorar.

### **Qual a relevância das publicações da SME para a formação dos professores?**

Há muita relevância. Levamos para os espaços de formação essas publicações, estuda, lê primeiro, debate. Achei importantíssimo, um material muito rico que dá subsídio para a formação. Me aproprio do material e levo para o grupo ler.

### **Houve alguma vez que você foi apresentar e alguma professora tivesse se apropriado desse material?**

Não.

### **Existem materiais que vão direto para as professoras?**

Teve a Revista Magistério que estudaram muito para o concurso de diretor. Concurso ajuda e motiva as pessoas. Estava todo mundo estudando a revista Magistério. Percebo que se não houver um pouco dessa motivação a revista ficaria no armário trancada. Por exemplo, recebemos uma que acho uma preciosidade, Magistério 80 anos de Educação Infantil. Disse vamos estudar essa revista aqui. Responderam: “eu não recebi”, “eu não sei onde está”. “Olha a lista aqui, você assinou, olha lá no armário”, disse. Aí todo mundo achou, trouxeram para o PEA e lemos o capítulo que achei importante ler, das vozes infantis. Penso que o coordenador é um mediador dos materiais, senão recebem e engavetam. Não vou dizer que é cem por cento, tenho professoras interessadas que vão no Portal, veem as publicações e perguntam se conheço material tal. Uma na verdade, de um universo de 30.

**Houve parcerias com a SME, DRE ou alguma entidade para a formação?**

A DRE esse ano foi bem parceira. Levou a discussão das questões étnico-raciais no currículo de educação infantil. Fizemos uma formação integrada com a EMEI Elis Regina, em agosto na reunião pedagógica nosso grupo foi lá. E na jornada pedagógica a EMEI veio para o CEI, foi um momento muito interessante para conhecerem nossa realidade. Como é o CEI por dentro, muita gente não sabe como é. Não tem tanta mesinha e cadeirinha, temos espaços mais amplos. A Maria Bento e Maria de Jesus levaram a discussão da cultura brasileira e as influências da África no currículo de educação infantil, como isso pode ser trabalhado com as crianças pequenas. Foram dois momentos muito importantes.

A formação do currículo território deu vontade da unidade estar em rede, vimos algumas parcerias, mas ainda não conseguimos efetivar parcerias.

**Quais as diferenças/semelhanças entre as diferentes gestões na formação dos professores?**

Vejo diferenças. Na gestão do Haddad houve uma valorização da educação infantil, em especial do CEI. A SME teve um olhar para a educação infantil que não me lembro de ter quando eu entrei.

No governo Kassab havia um grupo de DREs que era bastante dedicado a formação. Havia formação para CEI e EMEI separados. No grupinho de CEI aprendi bastante também porque era de EMEF. Tentei aproveitar o máximo que podia das formações da DRE. Gostei muito, me apropriei muito, estudei muito. Me lembro dessa época disso. Era uma boa formação, na época as Orientações Curriculares (Ocs). Foi importante porque não conhecia quase nada de educação infantil, minha trajetória era de ensino fundamental. Não havia um currículo e quando entraram as Orientações Curriculares o CEI ganhou um currículo. Como tinha uma trajetória de assistência social não havia um currículo, as práticas eram do cuidar, o foco era no cuidar, não havia um currículo educacional.

A formação dos gestores não era conjunta, o diretor não tinha uma formação muito pedagógica. Isso é uma diferença para o governo atual que olhou para a questão da equipe gestora. Fizemos muita formação juntas, eu e a diretora. Era importante que estivéssemos afinadas e formadas juntas. Surgiu o cargo de assistente de diretor nesse governo, muito importante. Aparentemente parece que o CEI é uma unidade pequena se comparada a EMEF, mas não dá para comparar.

Não dava para vir diretora e CP na formação juntas, com o assistente de direção podíamos participar da formação. Ela também teve o espaço de formação dela e também participamos juntas de cursos optativos de formação. Aprendemos juntas e levamos a discussão para a unidade juntas, para não parecer que é coisa só da cabeça da CP.

### **Considerações finais?**

Tenho muito orgulho de fazer parte da educação pública, era um desejo, um sonho meu como profissional da educação. Antes atuava numa instituição privada e chegou um momento que não me sentia realizada. Vejo uma qualidade muito grande na educação pública e no CEI onde atuo. Falo com muito orgulho.

Precisa ter uma valorização maior da professora de educação infantil. Ainda tem essa preocupação dos governos com o índice, com a avaliação externa e isso você não vai enxergar na educação infantil. Há muito processo, mas resultado em si, em números não, é um resultado qualitativo.

Não tenho respostas absolutas. É bom quando o formador tem clareza do que se quer como projeto na unidade. Essa clareza nos dá segurança em momentos de transição. Porque senão é assim: agora para com tudo, currículo integrador não vale mais e vai valer esse.

Nome: **Lilian Cristina Pereira Cangussú**

Data: 22/12/2016

### **Qual sua formação?**

Fiz pedagogia, pós em psicopedagogia, em educação infantil, educação ambiental, em educação especial na área de surdez que fiz pela rede municipal no Mackenzie e mestrado em educação na Universidade Metodista de São Bernardo do Campo. A pesquisa foi sobre os CEUs, pesquisei a mudança entre a implantação no governo da Marta, baseada na pesquisa da Cida Perez, e o governo Kassab. Como a mudança de partidos implicou no projeto dos CEU<sup>52</sup>, como alguns princípios acabaram se perdendo. Até hoje em dia, aquela gestão de integração entre as unidades nunca aconteceu, trabalhei dez anos. Na época até tentei fazer alguma coisa entre a EMEF e a EMEI porque tinha os dois cargos nas duas unidades,

---

<sup>52</sup>Cangussú, Lílian Cristina Pereira. Centros Educacionais Unificados de São Paulo: implementação e continuidade numa nova gestão política, 2010.

consegui pouca coisa. Recentemente vemos o Currículo Integrador que traz de novo essa proposta à tona, de integração entre as diferentes idades, em ciclos de aprendizagem. Mais ou menos o que a Cida Perez trouxe na proposta do CEU.

### **Quando você entrou na RME e quais cargos exerceu?**

Em 2002, fui para a escola de lata, na EMEI Professor Roque Spencer Maciel de Barros, que ficava no Jardim da Conquista. Hoje tem uma escola de alvenaria, a EMEI Jardim da Conquista II, no mesmo local da escola de lata. Quando ingressei em 2002 tínhamos uma realidade de três turnos, tinha ainda o turno da fome, das 7h00 às 11h00, das 11h10 às 15h10 e das 15h20 às 19h20, com 42 alunos na sala de aula. Em 2002 já estava sendo construído o CEU São Mateus e sabia que quem não entrasse na remoção iria para lá. Fui professora adjunta, professora titular e depois coordenadora pedagógica no concurso de ingresso, mas acumulava com o cargo de professora de EMEI.

### **Qual o papel da formação permanente dos professores para prática pedagógica?**

Só há transformação se houver uma formação bem incisiva e coerente. O papel da formação na educação é primordial. Um pouquinho do que tentei trazer aqui para as meninas, uma formação que reflita na sala de aula. Que me leve a refletir sobre aquilo que estou fazendo. Que me leve a pensar se aquilo está certo ou errado, o que posso modificar. Uma das coisas que não podemos abrir mão na educação é esse momento da formação.

Embora a gente não consiga atingir cem por cento da escola, porque não consegue. Não tenho todo mundo aqui nesse horário que acho bárbaro, a JEIF. Posso dizer com propriedade que vejo a educação acontecer na Educação Infantil. Fiquei cinco anos na EMEF, mas não via meu trabalho acontecer como via de fato na educação infantil por conta das demandas, não é porque o grupo de professores era resistente ou não fazia, não é isso. A disciplina acabava adentrando nesse horário de formação e acabava prejudicando. Poderia ser uma falha minha, hoje tenho maturidade para perceber que em vários momentos eu deixava a formação para atender casos de indisciplina, atender famílias. Não que uma coisa não esteja ligada à outra, todo processo de formação tem que ver essa criança integral, mas às vezes você acaba abrindo mão de uma formação mais teórica, para repensar a

prática, em prol de apagar o fogo.

### **Essa formação modifica a prática?**

Modifica. Todas as mudanças que consegui aqui na Educação Infantil foram vistas nas mudanças de prática. Coisas pequenas, mas que há reflexos. Quando eu entrei aqui na EMEI Manoel Fiel Filho a coordenadora tinha ficado nove anos, você acaba seguindo o calendário anterior. Não havia prática de Mostra Cultural, Dia da Família, porque alegavam que a comunidade não participa. Faziam exposições de trabalho. Uma das primeiras coisas que me chocou foi ver que o que estava sendo discutido na rede não tinha chegado aqui. Conversei com a diretora: é formação, temos que investir na formação.

Como você chega numa profissional que está há mais de dez anos na mesma unidade, quinze anos na mesma unidade? Não vai falar que está errado, que isso não se usa mais. Na época mudei todo o roteiro do meu PEA para atingir práticas educacionais na educação infantil. Trouxe esse aporte teórico das práticas que deveriam acontecer, da brincadeira, do lúdico, valorizar a produção da criança. Fui buscar o aporte teórico que embasasse minha fala e foi muito legal. Depois da primeira exposição dos trabalhos das crianças fomos refletindo. São seis horas de estudo e duas de reflexão coletiva. Elas faziam algo na sala de aula e retomávamos nessas duas horas. Estudávamos e aplicávamos. O que deu certo e o que não deu, o que pode melhorar. Isso foi mudando a prática.

Metade das professoras participa do horário coletivo. Toda semana disponibilizo para quem não participa o conteúdo, as professoras tem uma pasta e todo texto, conclusões, que estudamos é disponibilizado. Uma vez por semana agrupei essas professoras nos seus horários de formação, sento com elas e discuto sobre o que elas leram e entenderam. Ou faço um resumo do que foi discutido no PEA. Percebi na EMEF que a formação não chegava para quem era JBD.

### **Quais são as políticas de formação da prefeitura de SP?**

São oferecidos muitos cursos, em SME, pela DRE, cursos de sindicatos. Meu sindicato [SINESP] oferece formação aos sábados. Não faz curso quem não quer. Esse ano teve formação na DRE com dispensa de ponto, em horário de trabalho.

A formação de gestores foi focada para a prática pedagógica do dia a dia. Foi ao encontro do que discutíamos aqui, mudanças que priorizavam a criança,

colocava ela no centro da escola, no centro da atenção. Tudo que é feito é feito para essa criança. Qual o principal ator da escola? A criança. A formação da DRE nesse ano foi voltada para se pensar quem é essa criança, quem é esse sujeito que está dentro da escola e quais seus direitos. Foi ao encontro do que discutíamos desde o ano passado, tempos e espaços, tempos ociosos, espaços que não eram pensados para o brincar. Só veio a acrescentar.

### **Gostaria de acrescentar alguma coisa sobre a importância do PEA e dos horários coletivos de formação?**

A rede deveria pensar. A JEIF deveria ser uma jornada obrigatória e não opcional. Tendo um profissional que tem um tempo para se dedicar a estudar não tem como ele não mudar sua prática. Infelizmente temos na rede práticas ruins e muitas práticas boas. Se queremos atingir a totalidade temos que pensar em formação em serviço, isso tem que ser o tempo todo, a gente não consegue resolver com uma formação esporádica fora da unidade. Tem que ser aqui porque estamos vivenciando o problema. Com doses homeopáticas você pode chegar na mudança que deseja. Na minha opinião melhoraria em grande escala a qualidade que a gente oferece na educação. Porque, observo aqui, atinjo quem não está em JEIF, mas ficam aquém da discussão com o grupo que está em JEIF.

### **Qual o impacto das políticas de formação na unidade? A formação altera a prática dos professores?**

Quando a pessoa se predispõe a participar da formação ela tem uma mudança na sua prática, pelo menos no seu olhar dessa prática. Vivenciei, aqui, professores que foram fazer o curso do Currículo Integrador, onde foi abordada a escuta infantil. Que escuta é essa? Como escutamos essa criança? Qual a importância dessa escuta? Uma das professoras que foi fazer essa formação na DRE me chamou um dia e disse: “Olha, gostaria que você fosse ver uma das minhas práticas. Depois que fui fazer o curso entendi o que era essa escuta e hoje desenvolvi com as crianças uma atividade que prioriza a escuta”. Fui acompanhar a vivência dessa professora. Garantia a escuta infantil, eles discutiram a questão da rotina. Como vou formar essa rotina com a criança, elas discutiram suas atividades daquele dia. Ela ouviu as crianças se colocarem, formarem sua rotina e puderam montar um dia onde as crianças eram protagonistas da ação.

Está aquém porque deveria ser em todos os dias a escuta? Que escuta é essa? Quando a criança está brincando? Quando monta a rotina? Ou é escuta quando eu entendo que aquela criança que não fala está se expressando com o corpo? São vários tipos de escuta. Deveria acontecer diariamente, mas foi um pontapé inicial que incomodou essa professora. Incomodou quando? Lá na formação.

Esses dias elas estavam arrumando os armários e não tinham ainda se desapegado do stencil. Uma coisa pequena que faz a diferença. Disseram: “Tantos anos que não uso e depois da formação não consigo mais.” Você vê que realmente muda essa prática. Na limpeza dos armários jogaram fora.

Os trabalhos das exposições mudaram muito, não tem nada igual. É valorizado aquilo que a criança faz. Discutimos isso muito. Como vou valorizar uma criança se na hora de expor o trabalho dela dou meu toque final? Que exposição é essa? Que olhar? Que belo é esse? Que obras são essas que ensino as crianças a apreciar se eu não aprecio o que eles produzem? Nossas discussões foram muito voltadas para as práticas, de olhar para essa criança e valorizar o que ela produz. Vamos ampliar? Sim, vamos oferecer uma gama maior de ofertas de cultura, de educação, para essa criança que talvez não tenha acesso com a família. Mas vamos valorizar e priorizar aquilo que ele tem.

**Sei que a unidade trabalha com a temática dos Direitos Humanos. Gostaria de falar sobre isso ou alguma outra temática que ficou marcada?**

O trabalho com Direitos Humanos se iniciou no ano passado, no começo desse ano ampliamos e demos uma modificada no projeto. O que tínhamos como temática era olhar para essa criança como um sujeito de direitos. Que direitos são esses? Quando pensamos um trabalho nessa perspectiva dos direitos humanos consideramos essa criança, esse ser integral.

Algo que incomodava muito era que nem a comunidade, nem as crianças, reconheciam essa escola. Agregamos ao trabalho que tínhamos sobre dez direitos das crianças, cada sala expunha um direito, fazíamos a exposição e discussão com essas crianças. Resolvemos atrelar ao Manoel. Quem foi Manoel Fiel Filho? As crianças reconheciam essa pessoa? Para ressignificar o nome da escola atrelamos aos direitos humanos. Estudamos quem foi o Manoel junto com as crianças. Fizemos o trabalho que você veio colaborar, junto aos pais, com a parte teórica e



histórica sobre o que aconteceu na Ditadura. Esse trabalho chegou nas casas, porque tivemos retorno de mães que ligavam aqui falando: “Olha, meu filho está falando que foi uma pessoa e que morreu. O que vocês estão falando aí na escola?” Achamos importante conversar com essas famílias porque não chamavam a escola de EMEI Manoel Fiel Filho, chamavam a escola de prezinho, a escolinha do lado do posto. O retorno foi muito gostoso, começaram a falar que conheciam o Manoel, que tinha tal profissão: “Olha meu pai também é”. Levamos para as crianças uma linguagem mais tranquila, não abordamos uma questão histórica muito forte com elas, mas trouxemos o aporte histórico. Mães vieram falar:” Meu filho lá do Fundamental não sabe isso que aconteceu na Ditadura e o meu pequeno sabe.”

### **Como coordenadora pedagógica, uma gestora pública, quais são os principais desafios na elaboração/implementação de políticas de formação?**

O principal desafio do coordenador é nunca desanimar. É persistir. Não é fácil lidar com a rede pública. Embora eu acredite que todos que estão na rede pública têm como oferecer qualidade, porque não temos qualquer profissional, alguns não atuam com a qualidade que podem oferecer. O grande desafio de quem é um gestor é a qualidade. Priorizar a qualidade e ser persistente. Não abro mão daquilo que eu gostaria que minha filha tivesse acesso e os filhos que estão na rede pública tivessem também. Esse é o grande desafio e às vezes as pessoas se cansam de cobrar, de estar junto, fazer juntos.

### **Como esses desafios foram enfrentados?**

Juntos. Sempre trouxe: você levaria isso para o seu filho? Se o seu filho estivesse numa escola e fosse oferecido isso você estaria contente? Muitas vezes apelei para esse lado sim, mas sempre estive junto.

Fizemos uma mudança com a refeição das crianças esse ano. Havia uma refeição tumultuada que não priorizava essa criança, todos tinham um horário fixo para almoçar. Era uma linha de produção e o que estudávamos no PEA não acontecia na prática. A criança não era respeitada no seu tempo e nas suas escolhas. Era uma coisa que incomodava e não só a mim, mas as professoras que estavam em formação. É uma prática que surgiu no coletivo: vamos escutar essa criança, o que podemos mudar no almoço? Mudamos a prática. Conversamos com as crianças e oferecemos o almoço no mesmo horário das 11h00 às 12h30, mas a

criança escolhe o horário que vai comer. Se ela está com fome pode descer, se quer terminar a atividade pode terminar.

Acabamos estabelecendo que pelo tamanho do refeitório podíamos receber cinco crianças de cada sala. Mudou a estrutura. Os professores sentavam em roda de conversa com as crianças e todo dia é passado o prato, a merendeira subia com o prato montado e informava qual a refeição do dia. Após os cinco primeiros não tem mais controle. Montamos crachás de cores por sala, cada sala tem uma cor e cinco crachás. Essa roda de conversa era para estabelecer os combinados. Falar que: “a atividade que a professora está dando vai continuar até o horário de ir embora, o almoço vai até tal hora, você podem descer e almoçar ou então terminar a atividade. Ou parar a atividade, sua brincadeira ou o que estiver sendo desenvolvido e ir lá almoçar para depois voltar e terminar.” Essa conversa era feita com as crianças e informando também da importância da alimentação, do que há ali para sua nutrição. Uma coisa devia ser atrelada a outra, senão iam optar sempre por brincar. Temos o sistema self service, os cinco primeiros se serviam e ao terminar de almoçar não tem mais aquele tempo de espera que em salas fechadas tinha. Vinte minutos para almoçar... quem comeu bem, quem não comeu sobe mesmo assim. Ou quem comeu em cinco minutos espera aquele que demora vinte, sentado e em silêncio. Isso acabou. A criança termina de comer e pega sua sobremesa. A criança que só quer a sobremesa tem a mesma disponibilidade. Há a escolha, com essa mudança na refeição a gente tinha criança que descia e comia o arroz, e depois o feijão, depois a mistura e depois a sobremesa. Entendemos que de fato conseguimos escutar essa criança, ela parou de ter esse tempo de espera e a refeição ficou agradável, tranquila, silenciosa. As crianças descem, se alimentam e sobem sozinhas.

O que era oferecido continua sendo oferecido. Se era horário de parque, continua. Ela sabe que pode ir comer e depois terminar a brincadeira. Algumas crianças iam almoçar com fantasia da brinquedoteca e depois voltavam.

### **Chegaram a apresentar essa prática?**

Apresentamos na DRE São Mateus e no seminário que teve sobre alimentação escolar envolvendo todas as DREs. Foi uma coisa que surgiu na formação. Era uma inquietação da escola porque a refeição era um terror, muito barulho, as crianças ficam esperando e não sabemos como mudar. Aqui na formação que surgiu isso, falamos tanto de ouvir essa criança, da escuta, da

autonomia, de deixar a criança escolher os tempos, espaços e brincadeiras. Por que na refeição não pode? Todas as salas têm que almoçar naquele horário determinado? Mudamos essa prática a partir do estudo teórico.

### **Qual a relevância das publicações da SME para a formação dos professores?**

Achei extremamente importante porque elas casaram com as discussões. O Currículo Integrador era aporte teórico de muitas discussões nossas. A Orientação Normativa número 1, que trabalhamos bastante, assim como alguns artigos da revista Magistério muito voltados para a documentação pedagógica e avaliação na educação infantil. Só veio a acrescentar, muitas das minhas falas eu endossava com os documentos.

Os documentos vieram ao encontro dos princípios em que acredito, de considerar essa criança como ser integral. Estudamos muito os documentos, não abri mão desse estudo. A formação na DRE também tinha como aporte os documentos da Rede.

### **Houve alguma situação de você chegar para estudar os documentos e alguém já ter lido antes.**

Não. Quando chegam primeiro eu seguro esses documentos e programo o estudo coletivo de pelo menos uma parte. Entrego para o professor, mas antes damos uma primeira estudada. Depois lembro que está lá, que vamos usar em reunião. Por experiência própria não entrego para o professor sem antes fazer um estudo de um capítulo ou de algumas páginas. Orientação Normativa, Currículo Integrador, revista Magistério, foram todos utilizados dentro da formação. Trazia e apontava: isso aqui vamos usar na prática. A Orientação Normativa é a base.

### **Quando tivemos o concurso você observou algum olhar diferente para os materiais?**

Sim, a gente percebe que o pessoal dá uma importância maior. Aqui é uma escola antiga e acho que aqui ninguém prestou [o concurso]. Nos anos anteriores, em outras unidades maiores, percebia que nessa época o professor realmente estudava e queria que você [coordenador pedagógico] estudasse na JEIF com ele.

### **Tendo em consideração sua história na Rede gostaria que citasse as**

## **diferenças/semelhanças entre as diferentes gestões na formação dos professores?**

Enquanto professora desde que entrei na Rede entrei fazendo curso. Falavam que tinha curso e eu podia me inscrever, não sabia como funcionava porque vinha de outra Rede, de Mauá. Lá tinha os sábados pedagógicos e participava quem queria, mas a certificação não servia para pontuação. Era para a formação profissional e pessoal. Quando entrei aqui vi que os cursos servem para sua atuação profissional e, também, serve para a evolução na carreira. Isso foi uma grande novidade. Tinha um aluno surdo e já em 2003 foi oferecido um curso de Libras com um profissional surdo. Desde que entrei os cursos são oferecidos.

## **Foi aí que você fez a pós-graduação [em Educação Especial]?**

A pós-graduação fiz quando veio o projeto do polo bilíngue para o CEU [Rosa da China]. Como era coordenadora da EMEF o pessoal de SME ligou oferecendo a pós para os gestores. Foi em 2010/2011, abracei o projeto, fui fazer a pós. Todo mês tinha formação em SME, onde levava as problemáticas do projeto, os avanços. Tinha essa parceria com a SME muito próxima, mesmo porque esse projeto era a menina dos olhos da Educação Especial na época.

O que percebi nessa gestão [Haddad] é uma formação mais voltada para quem é essa criança. Práticas voltadas para melhorar o atendimento dessa criança na rede municipal. Não vou recordar muitas coisas que tínhamos na época do Kassab. Era uma formação mais voltada para resultados. Na época tinha muito foco nos índices, IDEB, índice de aprendizagem. Uma cobrança mais de números, dados. Você tinha que atingir o IDEB tal, porcentagens de crianças alfabetizadas. Não se olhava muito para essa criança, se olhava muito para esses números, para mostrar. Nessa gestão buscamos 100% de alfabetizados. Alguns projetos como o PIC [Projeto Intensivo no Ciclo I], o TOF [Toda Força ao Primeiro Ano], que eram voltados mais para isso. Atingir 100% sempre. Diria para você que nunca atingimos os 100%. Enquanto coordenadora sentia uma incoerência.

## **Considerações finais?**

Gostaria de enfatizar essa questão da formação. Não deveríamos abrir mão de um profissional em jornada integral. Não 40h dentro de uma sala de aula, o professor precisa de um aporte teórico. A reflexão sobre a prática aprimora o dia a

dia e o percurso desse profissional na Rede. As autoridades têm que pensar nesse período de dedicação integral desse profissional. A teoria tem que ser ligada a prática e tem que ser para todos.