



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação
Instituto de física “Gleb Wataghin”
Insituto de Geociências
Instituto de Química

PAULO ROGERIO DA SILVA

**O OLHAR DOS FORMADORES SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS
DESENVOLVIDOS NA DIRETORIA DE ENSINO CAMPINAS OESTE**

Campinas
2024

PAULO ROGERIO DA SILVA

**O OLHAR DOS FORMADORES SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS
DESENVOLVIDOS NA DIRETORIA DE ENSINO CAMPINAS OESTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM) do Instituto de Física “Gleb Wataghin”, Instituto de Química, Instituto de Geociências e Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências e Matemática, na Área de Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Dr. Gildo Girotto Junior

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO PAULO ROGERIO DA SILVA, E ORIENTADA PELO PROF. DR. GILDO GIROTTTO JUNIOR.

Campinas
2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Física Gleb Wataghin
Lucimeire de Oliveira Silva da Rocha - CRB 8/9174

Si38o Silva, Paulo Rogério da, 1980-
O olhar dos formadores sobre os processos formativos desenvolvidos na
Diretoria de Ensino Campinas Oeste / Paulo Rogério da Silva. – Campinas, SP
: [s.n.], 2024.

Orientador: Gildo Giroto Júnior.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Física
Gleb Wataghin.

1. Formação continuada. 2. Professores - Formação. 3. Professor
especialista em currículo. I. Giroto Júnior, Gildo, 1985-. II. Universidade
Estadual de Campinas. Instituto de Física Gleb Wataghin. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: The trainers' perspective on the training processes developed at
the Campinas Oeste Teaching Directorate

Palavras-chave em inglês:

Continuing education

Teachers - Training of

Curriculum specialist teacher

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Títuloção: Doutor em Ensino de Ciências e Matemática

Banca examinadora:

Ana de Medeiros Arnt

Ivana Elena Camejo Aviles

Lilian Patricia Lima

João Batista dos Santos Júnior

Guilherme Stecca Marcom

Data de defesa: 24-05-2024

Programa de Pós-Graduação: Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-2480-5113>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/8942769404042131>

COMISSÃO EXAMINADORA

Data: 24/05/2024

Profa. Dra. Ana de Medeiros Arnt - UNICAMP - Presidente da banca

Profa. Dra. Ivana Elena Camejo Aviles - Unicamp

Profa. Dra. Lilian Patrícia Lima - UFLA

Prof. Dr. Joao Batista dos Santos Junior - UFSCAR

Prof. Dr. Guilherme Stecca Marcom – Unicamp

A Ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

AGRADECIMENTOS

Em especial ao professor Gildo Giroto Júnior, pela orientação acadêmica durante o desenvolvimento das etapas deste trabalho.

À professora Adriana Vitorino Rossi, minha imensa gratidão por todo apoio e orientação no projeto de pesquisa e sua valiosa contribuição na fase inicial do desenvolvimento deste projeto.

Ao secretário Fabricio César Bergamaschi, minha imensa gratidão por todo apoio, orientação e sua valiosa ajuda em todas as solicitações encaminhadas a secretaria do PECIM.

Ao professor Antônio Admir Schiavo minha imensa admiração e gratidão por todo apoio enquanto estive como Dirigente Regional de Ensino na Diretoria de Ensino Campinas Oeste.

A professora Patrícia Adolf Lutz, Dirigente Regional de Ensino da Diretoria de Ensino Campinas Oeste, por ter permitido a realização das entrevistas com os Professores Especialistas em Currículo do Núcleo Pedagógico.

A Associação Central de Pós-Graduação da Unicamp (APG), em especial a Julia Bahia Adams por todo apoio e auxílio em uma etapa muito difícil da minha caminhada no PECIM.

Aos professores Guilherme Stecca Marcom, Ivana Elena Camejo Aviles e Maurício Compiani por aceitarem participar da minha banca de qualificação e pelas preciosas e importantes contribuições que deram a esta pesquisa.

Aos professores, Guilherme Stecca Marcom, Ivana Elena Camejo, João Batista dos Santos Junior, Lilian Patrícia Lima e Ana de Medeiros Arnt por participarem da minha banca de defesa trazendo reflexões e apontamentos tão relevantes.

A todos os meus amigos e colegas de trabalho do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Campinas Oeste por terem participado desta pesquisa.

A minha família, em especial minhas irmãs Rosângela Maria Correia e Juliana Correia da Silva.

RESUMO

A formação continuada dos Coordenadores de Gestão Pedagógica e professores da Rede Estadual Paulista, fica a cargo das Diretorias de Ensino por meio de seus Núcleos Pedagógicos, que são unidades de apoio à gestão do currículo e tem como objetivo promover ações formativas que subsidiem a prática dos professores em sala de aula. O planejamento, elaboração e execução das ações formativas realizadas nas Diretorias de Ensino na forma de orientações técnicas e cursos descentralizados são de responsabilidade dos Professores Especialistas. Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo geral, analisar como são desenvolvidos os processos formativos na Diretoria de Ensino Campinas Oeste, conduzidos pelos Professores Especialistas em Currículo que atuam como formadores de professores e Coordenadores de Gestão Pedagógica em projetos de formação continuada da Rede Pública Estadual de Ensino de São Paulo. Foram sujeitos da pesquisa dezessete Professores Especialistas em Currículo que atuam como formadores nas diversas áreas do conhecimento do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Campinas Oeste. A abordagem utilizada nesta pesquisa é qualitativa e a coleta de dados se deu por meio de um questionário eletrônico contendo 21 perguntas (19 de múltipla escolha e 02 questões abertas) e de 03 entrevistas semiestruturadas contendo 09 questões abertas. Adotou-se a análise textual discursiva como metodologia analítica. Os resultados obtidos indicam uma predominância do sexo feminino atuando como formadores do Núcleo Pedagógico na Diretoria de Ensino Campinas Oeste e uma parte expressiva atuando há mais de 5 anos na função. A pesquisa apontou que as atribuições dos Núcleos Pedagógicos das Diretorias de Ensino atendem a análise dos indicadores de desempenho, elaboração de orientações técnicas que tem por objetivo a melhoria da prática docente e, dessa forma, o desempenho discente nas avaliações internas e externas e está articulado com o órgão central. Assim, podemos entender que as ações formativas desenvolvidas na Diretoria de Ensino Campinas Oeste pelos Professores Especialista em Currículo atendem às demandas da Secretaria da Educação de São Paulo.

Palavras-chave: Formação contínua; Formação de formadores; Professor Especialista em Currículo.

ABSTRACT

The continued training of Pedagogical Management Coordinators and teachers from the São Paulo State Network is the responsibility of the Teaching Directorates through their Pedagogical Centers, which are support units for curriculum management and aim to promote training actions that support the practice of teachers in the classroom. The planning, preparation and execution of training actions carried out in the Teaching Directorates in the form of technical guidelines and decentralized courses are the responsibility of Specialist Teachers. In this context, the present study has the analyzing how training processes are developed in the Campinas Oeste Teaching Directorate, conducted by Curriculum Specialist Teachers who act as teacher trainers and Pedagogical Management Coordinators in continuing training projects of the State Public Education from Sao Paulo. The subjects of the research were seventeen Curriculum Specialist Teachers who work as trainers in the different areas of knowledge of the Pedagogical Center of the Campinas Oeste Teaching Directorate. The approach used in this research is qualitative and data collection took place through an electronic questionnaire containing 21 questions (19 multiple choice and 02 open questions) and 03 semi-structured interviews containing 09 open questions. Discursive textual analysis was adopted as an analytical methodology and the results obtained indicate a predominance of females acting as trainers in the Pedagogical Center at the Campinas Oeste Education Directorate and a significant proportion having worked in the role for more than 5 years. The research pointed out that the duties of the Pedagogical Centers of the Teaching Directorates are responsible for the analysis of performance indicators, preparation of guidelines that aim to improve teaching practice and, consequently, student performance in internal and external evaluations and is coordinated with the central body. Thus, we can understand that the training actions developed at the Campinas Oeste Education Board by Curriculum Specialist Teachers meet the demands of the São Paulo Department of Education.

Keywords: Continuous training; Training of trainers; Curriculum Specialist Teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma atual da SEDUC-SP – Estrutura básica (SÃO PAULO, 2011).	31
Figura 2 - Organograma da Diretoria Regional de Ensino (SÃO PAULO, 2011).	32
Figura 3 - Motivação da participação em orientações técnicas.	57
Figura 4 - Número de participação em orientações técnicas.	57
Figura 5 - Motivação da participação em cursos presenciais ou a distância.	58
Figura 6 - Número de participação em cursos presenciais ou a distância.	59
Figura 7 - Temas inseridos na prática do PEC.	59
Figura 8 - Recursos financeiros disponibilizados para as ações formativas na DERCO.	65
Figura 9 - Nuvem de palavra gerada com as respostas dos PEC à questão 11.	66
Figura 10 - Nuvem de palavra gerada com as respostas dos PEC à questão 13. ...	66
Figura 11 - Nuvem de palavra gerada com as respostas dos PEC à questão 1.	74
Figura 12 - Nuvem de palavra gerada com as respostas dos PEC à questão 2.	75
Figura 13 - Nuvem de palavra gerada com as respostas dos PEC à questão 3.	77
Figura 14 - Nuvem de palavra gerada com as respostas dos PEC à questão 4.	79
Figura 15 - Nuvem de palavra gerada com as respostas dos PEC à questão 5.	80
Figura 16 - Nuvem de palavra gerada com as respostas dos PEC à questão 6.	82
Figura 17 - Nuvem de palavra gerada com as respostas dos PEC à questão 7.	83
Figura 18 - Nuvem de palavra gerada com as respostas dos PEC à questão 8.	85
Figura 19 - Nuvem de palavra gerada com as respostas dos PEC à questão 9.	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Consolidado das pesquisas correlatas.	18
Quadro 2 - Saberes docentes segundo Tardif (2010).	23
Quadro 3 - Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo em 1921.	36
Quadro 4 - Delegacias da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo em 1976.	38
Quadro 5 - Delegacias da Coordenadoria de Ensino do Interior em 1976 (continua).	39
Quadro 6 - Delegacias da Coordenadoria de Ensino do Interior em 1976 (conclusão).	40
Quadro 7 - Delegacias Regionais de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo em 1995.	41
Quadro 8 - Delegacias Regionais de Ensino da Coordenadoria de Ensino do Interior em 1995 (continua).	42
Quadro 9 - Delegacias Regionais de Ensino da Coordenadoria de Ensino do Interior em 1995 (conclusão).	43
Quadro 10 - Diretorias Regionais de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo.	44
Quadro 11 - Diretorias Regionais de Ensino da Coordenadoria de Ensino do Interior.	44
Quadro 12 - Palavras em destaque na Figura 12 e a categoria correspondente.	66
Quadro 13 - Palavras em destaque na Figura 13 e a categoria correspondente.	67
Quadro 14 - Fragmentos das respostas dos PEC à questão 11.	67
Quadro 15 - Fragmentos das respostas dos PEC à questão 13.	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade máxima do módulo de PEC nas Diretoria Regionais de Ensino.	49
Tabela 2 - Quantidade de PEC na DERCO.	50
Tabela 3 - Caracterização do PEC: Gênero/Área de Atuação/Tempo.	55
Tabela 4 - Documentos utilizados como referencial para elaboração de ações de formação.	62
Tabela 5 - Número de OT e Cursos realizadas na DERCO para CGP e professores.	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP – Avaliação da Aprendizagem em Processo

ATD – Análise Textual Discursiva

ATP – Assistente Técnico Pedagógico

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

CAPE/SP – Centro de Apoio Pedagógico Especializado – São Paulo

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

DERCO – Diretoria de Ensino Campinas Oeste

DOESP – Diário Oficial do Estado de São Paulo

EFAPE – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores da Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDAP – Fundação do Desenvolvimento Administrativo

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

OT – Orientação Técnica

CGP – Coordenador de Gestão Pedagógica

PEC – Professor Especialista em Currículo

PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PCOP – Professor Coordenador da Oficina Pedagógica

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo

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

TLCE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

Apresentação	13
1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Situando o trabalho no contexto de pesquisa	17
2. SABERES DOCENTE	22
3. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	27
3.1 Secretaria da Educação de São Paulo (SEDUC-SP)	28
3.2 Diretoria de Ensino e suas estruturas	33
3.3 Núcleo Pedagógico e seus formadores	45
4. COLETA DE DADOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS	52
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO – QUESTIONÁRIO ONLINE	54
5.1 Universo pesquisado e a caracterização do PEC	54
5.2 Caracterização dos PEC em relação a participação em OT e cursos.....	55
5.3 Atuação profissional dos PEC na DERCO.....	60
5.4 Análise das questões discursivas.....	65
6. O PROCESSO FORMATIVO NA derco – RESULTADO DAS ENTREVISTAS	73
6.1 Análise das entrevistas.....	73
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	100
ANEXOS.....	112

APRESENTAÇÃO

Este trabalho despertou da necessidade de pensar sobre os processos formativos em que estão inseridos os Professores Especialistas em Currículo (PEC) nas Diretorias de Ensino. O tema “O olhar dos formadores sobre os processos formativos desenvolvidos na Diretoria de Ensino Campinas Oeste” reflete um pouco da realidade diária do formador de formadores, imersos em um amontoado de atribuições e responsabilidades.

Minha primeira experiência na área da educação ocorreu em 2005, quando ingressei como professor titular de cargo na escola estadual Alferes Mário Pedro Vercellino (na cidade de Boituva) ministrando aulas de química para o ensino médio regular e para a Educação de Jovens e Adultos¹. Neste período, meu objetivo era cursar o mestrado e me mudar para a cidade de Campinas para ficar próximo dos meus familiares.

Em 2006 consegui a remoção do meu cargo para a escola estadual Carlos Lencastre na cidade de Campinas e fui aprovado no mestrado em química da Universidade de São Paulo. Ao ingressar no mestrado, no primeiro semestre de 2006, fui designado junto à Diretoria de Ensino Campinas Leste para participar do Projeto Bolsa Mestrado², que integrava o *Programa de Formação Continuada de Educadores da Secretaria da Educação, com a finalidade de propiciar aos profissionais da educação a continuidade de estudos em cursos de pós-graduação “stricto sensu”* (CRUZ, 2013, p. 36).

Na Diretoria de Ensino Campinas Leste tive a oportunidade de auxiliar os Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP)³ em suas atividades diárias, elaborando e implementando o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica⁴, propondo e

¹ Os jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de iniciar ou concluir os ensinos Fundamental ou Médio na idade adequada, de acordo com a legislação, podem ter acesso a essas etapas da escolaridade por meio de cursos e avaliações voltadas à modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-jovens-adultos>. Acesso em 08/01/2024.

² O Professor em sala de aula era designado, sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens do cargo, por até 30 (trinta) meses, junto à Diretoria de Ensino de jurisdição do cargo, com fundamento no artigo 64, inciso II, da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, ficando liberado da carga horária de até 16 (dezesesseis) horas semanais, para frequentar o curso de pós-graduação. A íntegra sobre o Projeto Bolsa Mestrado consta no Decreto nº 48.298 de 03 de dezembro de 2013. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2003/decreto-48298-03.12.2003.html>. Acesso em 08/01/2024.

³ Antiga nomenclatura para os atuais PEC.

⁴ Antiga nomenclatura para o atual Núcleo Pedagógico

desenvolvendo ações de formação continuada além de prestar assistência e apoio técnico-pedagógico às equipes escolares em suas demandas cotidianas. Com relação ao processo de formação continuada dos professores, os formadores atuavam na Diretoria de Ensino, em sua maior parte, atrelados aos componentes curriculares em que eram formados (SOUZA, 2008, p 14).

Neste sentido, é interessante pensar sobre minha relação com a Diretoria de Ensino e com os processos formativos que tive oportunidade de participar atuando no Núcleo Pedagógico como bolsista do Projeto Bolsa Mestrado. Motivado pela experiência de acompanhar e auxiliar o trabalho dos ATP no Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Campinas Leste, tomei a decisão de me inscrever no processo seletivo para ocupar a função de professor coordenador da oficina pedagógica (PCOP)⁵ em química da Diretoria de Ensino Campinas Oeste (DERCO) no início de 2009. Após passar por todas as etapas do processo letivo, em março do mesmo ano fui designado PCOP.

Durante esses 14 anos atuando no Núcleo Pedagógico, tive a oportunidade de observar que grande parte dos professores, funcionários e diretores que atuam nas escolas da Rede Estadual de Campinas, e os próprios estudantes de licenciatura que realizam estágio supervisionado, desconhecem o papel das Diretorias de Ensino na formação em serviço dos diversos profissionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP).

Este trabalho é, portanto, resultado de uma longa trajetória na educação, de alguém que acredita que o compartilhamento dos saberes nas ações formativas realizadas nas Diretorias de Ensino com os Coordenadores de Gestão Pedagógica (CGP) e professores das mais diversas disciplinas que compõem o currículo são a chave para o desenvolvimento de boas ações pedagógicas na educação pública.

⁵ Antiga nomenclatura para os atuais PEC.

1. INTRODUÇÃO

Nas 91 Diretorias de Ensino espalhadas por todo o estado de São Paulo, a formação dos professores e dos CGP fica a cargo dos Núcleos Pedagógicos, que são *unidades de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de ensino, que atuam preferencialmente por intermédio de seus PEC em articulação com as Equipes de Supervisão de Ensino* (SÃO PAULO, 2011), oferecendo apoio e acompanhamento na gestão do ensino e das políticas públicas educacionais da SEDUC-SP.

Neste contexto, cabe às Diretorias de Ensino por meio de seus Núcleos Pedagógicos, implementar e acompanhar programas e projetos educacionais da SEDUC-SP, identificar necessidades e propor ações de formação em consonância com as diretrizes da SEDUC-SP e com as demandas apontadas pelas unidades escolares.

As atividades de formação realizadas nas Diretorias de Ensino são desenvolvidas, na maioria das vezes, por meio de Orientações Técnicas (OT) e cursos descentralizados, com a presença dos CGP das unidades escolares e dos docentes das áreas de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática, geralmente nas dependências das Diretorias de Ensino ou em uma instituição parceira, para discutir temas referentes à avaliação da aprendizagem em processo, indicadores de avaliação interna e externa, projetos interdisciplinares, currículo oficial do Estado de São Paulo dos anos iniciais, finais e ensino médio dentre outros temas.

Geralmente, as OT ocorrem nas Diretorias de Ensino de duas formas: direta e indireta (ETELVINO; 2017). Nas orientações técnicas diretas, os professores das mais diversas disciplinas são convocados⁶, por meio de publicação em Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOESP) para participar da formação na Diretoria Regional de Ensino ou em uma instituição parceira com um especialista da sua área de atuação como formador. Já nas orientações técnicas indiretas, os CGP das unidades escolares são convocados também por meio de publicação no DOESP, na maioria das vezes separados por segmento de atuação (anos iniciais, finais e ensino médio) com a função de serem multiplicadores junto aos professores em suas unidades escolares.

As ações de formação realizadas na DERCO ocorrem de forma direta e indireta

⁶ Tanto na orientação técnica direta, quanto na indireta, os profissionais convocados são dispensados de ministrar as aulas (professores) e ou de cumprir sua carga horária (8 horas diárias) no caso dos CGP para participarem da reunião.

e são de responsabilidade dos PEC em parceria com os Supervisores de Ensino. Os PEC identificam, propõem, executam e acompanham as ações de formação para os CGP e professores, dentro de sua área de atuação, levando em consideração as especificidades dos diferentes públicos convocados, atendendo às demandas elencadas pelos CGP, diretores e pelos professores das diversas disciplinas, além de estar em consonância com as diretrizes e demandas estabelecidas pela SEDUC-SP.

Considerando que o planejamento, elaboração e execução das formações realizadas na DERCO na forma de OT e cursos descentralizados são de responsabilidade dos PEC, é importante entender como estas iniciativas oficiais de formação estão sendo elaboradas, organizadas e desenvolvidas por estes profissionais (PEC) a partir de uma análise de suas percepções em relação às suas ações de formação.

Para refletir sobre esta temática, além da apresentação e do capítulo introdutório, este trabalho está organizado da seguinte forma: o capítulo 2, buscou trazer pontos importantes a respeito de alguns aspectos relacionados aos saberes do professores, conhecimentos profissionais e a formação docente.

O capítulo 3 apresenta a estrutura básica organizacional da SEDUC-SP (por meio dos órgãos centrais e regionais) e faz um resgate histórico da criação das Diretorias de Ensino no estado de São Paulo com destaque especial para a criação da DERCO e seu Núcleo Pedagógico.

No capítulo 4 são explicitados como foi o processo de coleta dos dados - questionário eletrônico e entrevistas, bem como metodologia utilizada para análise dos dados.

O capítulo 5 realiza por meio da sistematização dos dados levantados na pesquisa (questionário eletrônico) a caracterização do perfil profissional de todos os PEC do Núcleo Pedagógico e dos processos formativos que são desenvolvidos na DERCO.

O Capítulo 6 realiza a análise das entrevistas com os PEC que atuam direta/indiretamente com o ensino de Ciências da Natureza e Matemática, considerando as formações que são elaboradas, organizadas e desenvolvidas na DERCO. Por fim, são apresentadas algumas considerações finais sobre o trabalho.

Após a apresentação de como estão estruturados os capítulos desta tese, podemos apresentar a nossa pergunta de pesquisa (nosso objetivo principal):

Como são desenvolvidos os processos formativos na Diretoria de Ensino

Campinas Oeste, conduzidos pelos Professores Especialistas em Currículo que atuam como formadores de professores e coordenadores de gestão pedagógica em projetos de formação continuada da Rede Pública Estadual de Ensino de São Paulo?

Para responder esta questão e com o propósito de aprofundar as discussões propostas na presente tese, traçamos como objetivos:

- i. investigar como os PEC que atuam na DERCO planejam, organizam e implementam suas ações de formação para CGP e professores.
- ii. compreender qual é o olhar dos PEC sobre as ações de formação que desenvolvem no cotidiano da DERCO e sua contribuição na prática docente.
- iii. identificar as dificuldades que os PEC encontram no processo de proposição e elaboração das ações de formação de sua autoria e como se dá a articulação necessária para que estas atendam também às demandas da SEDUC-SP.
- iv. avaliar se o resultado proposto de cada ação formativa depende da atuação dos agentes formadores.

1.1 Situando o trabalho no contexto de pesquisa

Para melhor entender o objeto de estudo desta tese, foi realizado o levantamento de literatura sobre o assunto no website da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo e na plataforma Scientific Electronic Library desenvolvida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Em cada sítio visitado, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: formação de formadores, assistente técnico pedagógico, professor coordenador da oficina pedagógica, professor especialista em currículo, Diretoria de Ensino e formação continuada em serviço.

Com base nos resultados encontrados, realizou-se a procura pelos títulos dos trabalhos que tivessem relação com a formação de formadores atuantes nas Diretorias de Ensino como sujeitos de pesquisa. Os trabalhos foram organizados (Quadro 1) e a leitura dos mesmos possibilitou ampliar o olhar sobre a pesquisa a ser desenvolvida, levando em consideração diferentes perspectivas referentes aos processos formativos em que estão inseridos os formadores de formadores. Neste contexto, destacamos alguns pontos importantes de cada dissertação pesquisada.

Quadro 1 - Consolidado das pesquisas correlatas.

Título	Autor/Dissertação ou Tese	Ano	Instituição
Oficina pedagógica: necessidades e objeto da atividade em contradição	Rosineide Albuquerque da Silva Dissertação Mestrado	2006	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
O perfil e a atuação do Assistente Técnico-Pedagógico na rede de ensino do Estado de São Paulo	Valéria de Souza Dissertação Mestrado	2008	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Oficina pedagógica como espaço formativo da docência	Marceline de Lima Dissertação de Mestrado	2008	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
A formação do formador: sujeitos formadores a sujeitos em formação	Fabília Barea Gomes Dissertação Mestrado	2008	Universidade Cidade de São Paulo
A formação dos formadores: uma análise do processo formativo	Soraia Calderoni Statonato Dissertação de Mestrado	2010	Universidade Cidade de São Paulo
A formação continuada de professores na concepção de agentes formadores em Oficina Pedagógica do Estado de São Paulo	Wellynton Rodrigues da Silva Dissertação de Mestrado	2012	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Sentidos e significados sobre o estudo e o planejamento para formação de formadores: uma experiência com professores coordenadores do núcleo pedagógico	Fernando Mansano Cruz Dissertação Mestrado	2016	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Formação contínua do professor coordenador pedagógico no âmbito regional da rede estadual paulista: entraves e possibilidades	Tânia de Fátima Rocha Dissertação Mestrado	2017	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
A formação contínua docente na rede estadual paulista: As relações entre o professor coordenador do Núcleo Pedagógico, o professor coordenador e o professor	Adelina Braga Matsuda Dissertação de Mestrado	2018	Universidade Federal de São Paulo – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Professores Especialistas em Currículo (PEC) na formação permanente de professores na rede de ensino estadual de São Paulo: atuação e competências	Silvia Aparecida de Jesus Lima Dissertação de Mestrado	2023	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Fonte: elaborado pelo autor.

A pesquisa de Silva (2006),

“investiga a formação em serviço dos profissionais em educação da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. A pesquisa

discute as contradições entre o objeto construído em uma videoconferência e as necessidades declaradas pelos sujeitos da atividade de formação de educadores na Oficina Pedagógica no programa de formação Ensino Médio em Rede. O estudo está fundamentado pela Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural com metodologia de cunho crítico colaborativo, que defende que os participantes da pesquisa tenham voz para a construção crítica e colaborativa de suas ações”. (SILVA, 2006, p.15)

Souza (2008)

“focaliza o trabalho do Assistente Técnico-Pedagógico e as condições de sua realização nos locais de atuação deste profissional, ou seja, as Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo e possui como objetivos a) traçar um perfil do Assistente Técnico-Pedagógico e de suas condições de trabalho; b) identificar seu papel no sistema educacional paulista; c) resgatar a história, por meio dos registros e documentos oficiais das Oficinas Pedagógicas no Estado de São Paulo, seu *locus* de atuação profissional. Os resultados permitem as seguintes constatações: há fissuras no processo identitário dos ATP, que se vêem mais como executores dos programas de formação, limitados a atender e executar as políticas educacionais propostas em nível central; não há um processo autônomo de atuação profissional no que se refere à política de formação continuada de professores em âmbito local, que lhes permita atuar como interlocutores das necessidades formativas dos professores; estes profissionais se percebem mais como facilitadores/mediadores do processo de formação, do que como formadores de professores; a formação continuada de fato exercida aproxima-se mais de um “socorro eventual” do que uma ação planejada para este fim (SOUZA, 2008, p. 7)

O estudo de Lima (2008),

“analisa a formação continuada de professores de Ciências da rede pública estadual de São Paulo e tem como cenário a Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino da Região de Bragança Paulista, identificando os pressupostos de formação continuada via Oficina Pedagógica, com vistas à renovação da prática docente. A metodologia apóia-se numa abordagem de natureza qualitativa, materializada por uma revisão bibliográfica e documental acerca da formação continuada de professores, em especial de professores de Ciências.” (LIMA, 2008, p. 5)

Stonato (2010) realiza um análise do processo de formação profissional dos PCOP

“que desenvolvem práticas de formação continuada na conjuntura do programa do governo estadual de São Paulo – o Programa Ler e Escrever⁷. Os resultados obtidos indicam que o principal motivo que conduziu os PCOP ao exercício de sua função está vinculado ao reconhecimento profissional. No que se refere à formação propiciada pelo Programa Ler e Escrever, observa-se que por uma série de contingências sua formação teve como objetivo prepará-los para fazer chegar aos professores os conteúdos que lhes foram apresentados, tornando-os multiplicadores de princípios e métodos do Programa (STONATO, 2010, p. 5).

⁷ Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º.ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br>. Acesso em 08/01/2024.

A pesquisa de Silva (2012),

“focaliza as ações de formação continuada de professores no âmbito das Oficinas Pedagógicas da rede estadual de ensino de São Paulo, na perspectiva dos agentes gestores das ações de formação de uma Diretoria de Ensino da cidade de São Paulo. A pesquisa teve por objetivo identificar e analisar as concepções dos agentes formadores, responsáveis pelos processos de tomada de decisões, planejamento, divulgação, implementação e consecução das ações formativas, além do recrutamento e seleção dos professores alvos dos cursos.” (SILVA, 2012, p.8)

Cruz (2016) dá enfoque ao trabalho do ATP, analisando as condições de sua realização dentro das Diretorias de Ensino, mais especificamente, nas Oficinas Pedagógicas para,

“a) traçar um perfil do Assistente Técnico-Pedagógico e de suas condições de trabalho; b) identificar seu papel no sistema educacional paulista; c) resgatar a história, por meio dos registros e documentos oficiais das Oficinas Pedagógicas no Estado de São Paulo, seu *locus* de atuação profissional.” (CRUZ, 2016, p. 9)

Rocha (2017),

“investiga a configuração da formação proposta pelas Diretorias Regionais de Ensino aos professores coordenadores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual de ensino de São Paulo. A pesquisadora apresenta a relação entre as atribuições prescritas para o PC e a configuração do processo formativo proposto pelas Diretorias de Ensino e analisa, por meio dos documentos oficiais, a articulação entre os órgãos regionais e a SE quanto aos processos formativos propostos aos CGP dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio.” (ROCHA, 2017, pg. 6)

A pesquisa de Matsuda (2018)

analisa as relações de trabalho na formação contínua de docentes entre o professor coordenador do Núcleo Pedagógico, o CGP e o professor que atua nas escolas da rede estadual paulista. Foi traçado um panorama da composição política da SEDUC-SP, nos seus 23 anos de mandato peessedebista e a investigação empírica recorreu a entrevistas semiestruturadas com 2 professores coordenadores do Núcleo Pedagógico, 2 professores coordenadores e 8 professores que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental. (MATSUDA, 2018, p. 8)

Lima (2023), apresenta como sujeito de pesquisa os PEC da SEDUC-SP, que atuam como formadores dos professores buscando colocar em prática o currículo da rede de ensino. A pesquisa visa responder a seguinte questão: Quem são os formadores de professores da rede de ensino estadual de São Paulo, tendo como objetivo geral identificar o perfil, atribuições, estratégias, metodologias e as competências na atuação como formadores de professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio nas Diretorias de Ensino da rede estadual de São Paulo. (LIMA, 2023, p. 10)

A leitura destes estudos mostrou-se valiosa, por permitir ampliar a visão sobre o que vem sendo estudado sobre os processos formativos de formadores de formadores e como este trabalho de pesquisa pode contribuir com reflexões importantes sobre as ações formativas desenvolvidas nas Diretorias de Ensino.

Neste contexto, destacamos o trabalho de Silva (2012), que se aproxima desta pesquisa com relação ao estudo das ações de formação continuada de professores, na perspectiva dos PEC, realizada em uma Diretoria de Ensino. Essas ações formativas investigadas por Silva (2012) estão ligadas aos processos formativos dos Anos Iniciais (especificamente com relação a alfabetização), enquanto que pretendemos entender os processos formativos desenvolvidos na DERCO por todos os agentes formadores (que atuam nos Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio) do Núcleo Pedagógico.

Já os estudos de Lima (2008) e Souza (2008) colaboraram com a compreensão sobre a historicidade da função do PEC e das mudanças de configuração do Núcleo Pedagógico ao longo do tempo na SEDUC-SP. No entanto, podemos complementar as pesquisas de Lima e Souza no que se refere a compreensão de como se configuram os processos formativos na DERCO por meio dos PEC, quando propõem, elaboram e desenvolvem suas ações formativas para os professores e CGP.

2. SABERES DOCENTE

Neste capítulo buscamos trazer uma reflexão a respeito de alguns aspectos relacionados aos saberes docentes e a formação docente. Assim, uma formação de professores eficiente deve reconhecer a importância dos saberes docentes e oferecer oportunidades para que os professores desenvolvam esses saberes de forma integrada e contextualizada, preparando-os para os desafios complexos da prática educativa.

No que se refere aos saberes dos professores,

Tardif (2010) inicia sua obra intitulada “saberes docentes e formação profissional” com as seguintes questões: quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? (TARDIF, 2010, p. 9)

Responder a essas questões não é uma tarefa simples, visto a pluralidade e complexidade de sua análise. Neste sentido, este capítulo busca trazer pontos importantes a respeito de alguns aspectos relacionados aos saberes dos professores, conhecimentos profissionais e a formação docente.

Para Tardif (2010), os saberes dos professores é plural e temporal, adquirido nos contextos de sua história de vida e de sua trajetória profissional. O saber temporal, segundo o autor *significa dizer que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente* (TARDIF, 2010, p. 19). Dessa forma o professor vai construindo o seu saber com o passar do tempo. Provavelmente, um estudante de licenciatura que realiza estágio supervisionado possui saberes diferentes de um professor que acabou de entrar no magistério e esse de outros professores que já estão lecionando há algum tempo ou em vias de se aposentar.

Com relação à pluralidade, Tardif (2010) *classifica os saberes docentes em quatro tipologias: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e os saberes experienciais*. As definições de cada saber docente, de acordo com o autor, são apresentadas resumidamente no quadro 2.

Quadro 2 - Saberes docentes segundo Tardif (2010).

Saber	Definição
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”.

Fonte: Tardif (2010) p.39.

Os saberes experienciais, aqueles adquiridos na prática diária do professor, tem uma posição de destaque entre os saberes docentes. Essa ênfase se justifica pela ideia de que a prática diária dos professores fornece uma compreensão única e contextualizada do ambiente de ensino, que nem sempre pode ser percebida por conhecimentos mais teóricos ou formais.

Essa forma pluralista dos saberes docentes e a relação existente entre eles abordadas por Tardif é reafirmada por Gauthier e colaboradores (2006, p. 28) ao pontuar que *“é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino.”*

Ainda de acordo com Gauthier e colaboradores (2006), esse *“reservatório”* no qual o docente se *“abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino”* não era considerado junto as pesquisas realizadas com o foco principal nos motivos pelos quais os alunos obtinham sucesso ou insucesso, sendo o

desempenho dos estudantes associados, durante décadas, a fatores externos a escola ou a sala de aula.

Uma possível causa para esse esquecimento a respeito da ação decisiva do professor no processo de ensino, ainda de acordo com o autor, seria o não reconhecimento da docência como uma profissão, dotada de características e saberes específicos, o que tornaria o professor responsável diretamente pelo resultado do seu fazer em sala de aula. (GAUTHIER et al, 2006, p. 55)

Da ideia da não profissionalização docente emerge a perspectiva de que para ser professor é necessário apenas o domínio do conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura. Ainda de acordo com os autores, como estes saberes *poderiam ser aplicadas a qualquer outra profissão e nenhuma delas consegue abranger a complexidade que envolve a ação de um professor, a docência seria, a partir dessa perspectiva, um “ofício sem saberes”* (GAUTHIER, et al, 2006, p. 55).

Neste contexto, a partir dessa perspectiva de um “ofício sem saberes” e do não reconhecimento da docência como uma profissão, Gauthier destaca:

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente. (GAUTHIER, et al, 2006, p.33)

Os saberes experienciais dos professores, segundo Tardif (2011), são

“resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional. Nesse aspecto, a interação entre os professores desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como saberes de uma classe e não de um profissional em específico. Esse processo não parece suficiente no sentido de garantir que a sociedade reconheça que os professores possuem um saber que lhes é característico, único (TARDIF, 2011, p. 51).

De acordo com Tardif (2011) e Gauthier e seus colaboradores (2006), é necessário, que os saberes experienciais dos professores sejam investigados utilizando métodos científicos para que possam ser divulgados e reconhecidos como o saber profissional dos professores.

O estudo sobre os saberes profissionais dos professores, *aqueles necessários ao desenvolvimento da prática educacional, não é recente e apresenta uma complexidade em razão dos inúmeros aspectos a serem considerados* (GIROTTI JR, 2015).

Giroto Jr (2015) pontua que:

A proposta de que os professores necessitam de saberes específicos para o desenvolvimento da prática profissional surge a partir da ideia da profissionalização da profissão docente e a partir de um momento em que se considera que o professor não pode mais ser visto como um mero replicador de conhecimentos adquiridos em sua formação inicial e que são a ele fornecidos por instituições detentoras de conhecimento, tais como as universidades ou os centros de formação. (GIROTO JR, 2015, p. 21)

Neste contexto, *deve-se reconhecer para o professor um saber próprio, distinto e exclusivo de um grupo, conhecimento esse que legitima o exercício da função profissional* (ROLDÃO, 2007). Giroto Jr (2015) aponta ainda que o cenário de formação dos docentes que começa a ser pensado tem por objetivo a fuga da formação docente segundo um modelo denominado por Tardif (2010) como modelo aplicacionista que considera:

“que os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam certo número de anos a assistir as aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, vão estagiar para aplicarem esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana. (TARDIF, 2010, p.270)

Segundo Giroto Jr (2015):

A mudança na perspectiva do desenvolvimento profissional, considerando que o professor necessita dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas que também atua como produtor de conhecimentos através de sua prática, faz emergir a ideia de que o contexto escolar é também um local de produção e mobilização de saberes tendo a universidade a responsabilidade de uma das etapas de formação mas não a única. Deste modo, a formação inicial fornece um conjunto de conhecimentos para que o professor tenha a capacidade de desenvolver a tarefa de ensino não mais como um técnico, mas como um ator intelectual. (GIROTO JR, 2015, p. 21)

Desta maneira, os cursos de formação inicial, de acordo com os autores citados neste capítulo, não são as únicas fontes de saber dos professores, pois sua prática é resultado da relação existente entre os seus diferentes saberes que se estabelecem por meio dos conhecimentos adquiridos: em seu percurso escolar, nas relações estabelecidas com seus estudantes e outros professores, na sua vida social e no seio familiar.

O professor neste cenário deve perceber-se como um ser que pensa, que constrói seu próprio conhecimento e que é capaz de estabelecer relações entre a teoria e a prática (TARDIF, 2010). Ainda, segundo o autor:

Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser

considerado como espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimento e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou pesquisador da educação – sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. (TARDIF, 2010, p.234)

Neste contexto, em termos de qualificação profissional, deve-se proporcionar aos docentes formação contínua, mas que leve em consideração os conhecimentos profissionais adquiridos no seu fazer pedagógico, no seu processo de formação e de atuação profissional.

De acordo com Stonato (2010) *os programas, projetos e publicações voltados à formação de professores têm ganhado espaço nas diversas esferas formativas e é neste universo que vimos emergir um novo tipo de profissional, denominado pelos documentos oficiais como formador.*

A opção por colocar a expressão "formador de formadores" no foco desta pesquisa surge em função do integrante que atua nos cursos de formação continuada e OT da SEDUC-SP, em especial na DERCO que é o PEC. Neste contexto, surge a necessidade de reflexão sobre as percepções dos PEC frente à formação do formadores e a construção do conhecimento, mediante a prática por eles vivenciada.

Neste contexto, Nóvoa (2004), ao perguntar quem forma o formador, responde que:

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta, que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas, dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias e da sua compreensão crítica (eco-formação). (NÓVOA, 2004, p.16)

É nessa tarefa complexa que o formador forma-se a si próprio e constitui-se por meio de suas experiências, de suas relações com os outros e, principalmente, conjugando saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias e de sua compreensão crítica. Nessa perspectiva, concordamos com Stonato (2010)

“que para que seja construído um novo modelo de atuar, é preciso que o profissional educador adquira um olhar refletido sobre sua própria prática como formador e isso demanda tomar a ação formativa, e todas as suas implicações, como objeto de estudo e reflexão crítica.” (STONATO, 2010, p. 56)

3. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

As Diretorias de Ensino são consideradas espaços essenciais para a formação contínua de professores e CGP dentro da estrutura básica da SEDUC-SP, sendo responsável por coordenar e supervisionar as atividades educacionais em uma determinada região do estado de São Paulo, bem como desempenha um papel central na promoção de iniciativas de formação.

Neste contexto, apresentaremos como estão organizadas as estruturas básicas da SEDUC-SP e das Diretorias de Ensino e como elas se relacionam na proposição e execução de ações formativas para professores e CGP, por meio do Núcleo Pedagógico e seus agentes formadores (PEC).

Para descrever o perfil dos PEC, suas atribuições, o contexto histórico no qual estão inseridos dentro da estrutura organizacional da SEDUC-SP, foi necessário utilizar como metodologia a análise documental, por meio de uma vasta consulta e uma análise aprofundada de documentos oficiais⁸ (resoluções, decretos e leis) publicados em DOESP.

Durante o levantamento de análise documental para a construção do resgate histórico da criação das Diretorias de Ensino no estado de São Paulo, com ênfase na criação da DERCO nos deparamos com os Anuários do Ensino do Estado de São Paulo. Estes documentos fazem parte do acervo do Arquivo Público do Estado de São Paulo⁹ que é responsável pela formulação de políticas públicas de gestão documental para o Governo do Estado.

Os Anuários¹⁰ do Ensino do Estado de São Paulo

foram produzidos entre os anos de 1907 e 1937 pela Diretoria Geral da Instrução Pública, subordinada a Secretaria dos Negócios e do Interior, e também pela Diretoria do Ensino, ligada a Secretaria da Educação e Saúde Pública e o conteúdo destas publicações são compostos por informações provenientes dos relatórios anuais, expedidos pelas Delegacias Regionais de

⁸ Na Pesquisa Orientada, você deve primeiramente clicar no ano que deseja pesquisar. Selecionado, aparecerá a lista das Resoluções, decretos e leis referentes ao ano selecionado. Logo, basta clicar sobre uma delas para que apareça as informações procuradas. Fonte: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp. Acesso em 08/01/2024.

⁹ O Arquivo Público do Estado de São Paulo, criado em 1892, é um dos maiores arquivos públicos brasileiros. Vinculado à Secretaria de Projetos, Orçamento e Gestão, é o órgão responsável pelo desenvolvimento e coordenação da política estadual de arquivos por meio da gestão, preservação e acesso aos documentos públicos. Fonte: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br>. Acesso em 08/01/2024.

¹⁰ O principal objetivo da publicação era o de fornecer ao Secretário de Estado, responsável pelos assuntos sobre educação, um diagnóstico da realidade escolar da capital e das cidades do interior tais como: movimento de alunos, do corpo docente, das unidades escolares, das despesas, entre outras.

Ensino da capital e do interior do estado. (OLIVEIRA, 2021, p. 87)

Todos estes documentos encontram-se digitalizados para consulta, organizados por ano de publicação e o acesso pode ser feito por meio eletrônico após um cadastro no site do Arquivo Público do Estado de São Paulo. Cabe destacar que não há ferramenta de busca por palavra-chave nos documentos disponíveis para consulta, que em sua origem foram datilografados. Para compor o sistema eletrônico todos os anuários foram digitalizados e transformados em formato portátil de documento a partir dos documentos originais.

Para direcionar e orientar o trabalho de consulta em documentos oficiais, principalmente leis, decretos, resoluções e portarias da SEDUC-SP, contamos com a colaboração e total apoio do professor Antônio Admir Schiavo e sua vasta experiência em legislação na educação paulista, participando de forma efetiva de todo o processo de transformação da SEDUC-SP ao longo de 43 anos de trabalho na rede estadual paulista.

O professor Antônio Admir Schiavo é licenciado em matemática e pedagogia pela faculdade de ciências e letras Plínio Augusto do Amaral e especialista em gestão educacional pela Unicamp. Foi professor efetivo da rede estadual de ensino no período de 1976 a 1985; depois diretor de escola na rede estadual de ensino paulista de 1986 a 1994 e supervisor de ensino em 1994. Atuou como delegado¹¹ de ensino de Amparo de 1995 a 1999 e foi dirigente regional de ensino da Região Campinas Oeste de junho de 1999 até abril de 2007 e de julho de 2009 a junho de 2019.

Neste contexto, suas contribuições e sugestões foram muito importantes para o desenvolvimento da análise documental com relação ao estudo, interpretação e entendimento das leis, decretos e resoluções e por ter participado “in loco” de todo processo de estruturação e reestruturação das antigas delegacias de ensino até as atuais Diretorias de Ensino da rede estadual paulista.

3.1 Secretaria da Educação de São Paulo (SEDUC-SP)

A SEDUC-SP,

“possui a maior rede de ensino do Brasil, com 5,3 mil escolas autônomas e vinculadas, aproximadamente 3,5 milhões de alunos e 234 mil servidores nos quadros do magistério, apoio escolar e da Secretaria da Educação. São 190 mil professores e 5 mil diretores de escolas distribuídos em 91 Diretorias Regionais de Ensino, que se agrupam em 15 Polos Regionais (SÃO PAULO, 2024)

¹¹ Antiga nomenclatura para os atuais Dirigentes Regionais de Ensino.

Foi reestruturada e definida pelo Decreto número 57.141 de 18 de julho de 2011, *após um processo de estudos e pesquisa iniciado em 2008 e direcionado pela Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP), órgão vinculado à Secretaria de Gestão Pública de São Paulo (SÃO PAULO, 2011)*

Em 2008, a FUNDAP foi contratada para elaborar os estudos de uma reforma administrativa da rede estadual e realizou em profundidade um exame da situação da Pasta. Para isso, promoveu mais de uma centena de entrevistas com servidores dos órgãos centrais e das Diretorias de Ensino, fez dezenas de reuniões com dirigentes, técnicos e servidores de todos os níveis hierárquicos, analisou processos, visitou escolas, ouviu diretores, supervisores de ensino, professores e pessoal de apoio ao magistério. O resultado desse estudo mostrou o que não ia bem e precisava mudar, com base no seguinte diagnóstico: A estrutura da Secretaria estava desatualizada, pois sua reforma mais recente datava de 1976. Além de anacrônica, ela também se encontrava descaracterizada por inúmeras adaptações formais e informais, improvisações e transformações realizadas para atender às necessidades imediatas da educação. A rede estadual respondia a comandos sobrepostos e paralelos, que dificultavam a articulação indispensável ao processo descentralizado de ensino e aprendizagem. Onde a descentralização estava presente, no entanto, mostrava-se frágil na gestão de recursos locais e no apoio ao dia a dia das escolas.” (SÃO PAULO, 2013, p.13).

Como resultado desta pesquisa, constatou-se que 70% das atividades realizadas nas Diretorias eram de natureza administrativa, ocorriam de forma desorganizada e com prejuízo ao trabalho docente. Diante deste cenário,

“a nova estrutura organizacional da SEDUC-SP tem como premissa a gestão de resultados com foco no desempenho do aluno, estando todas as unidades da estrutura articuladas e direcionadas para o seu ponto mais importante – a sala de aula, onde acontece todo o processo de ensino-aprendizagem. As Diretorias de Ensino, segundo o diagnóstico, deveriam ser estruturadas e fortalecidas para oferecer apoio adequado ao funcionamento efetivo das escolas e para exercer papel proativo na gestão do ensino e na supervisão das políticas educacionais. Quanto às escolas, deviam se concentrar no processo de ensino e aprendizagem, reduzir as atividades administrativas e racionalizar projetos complementares ao ensino.”(SÃO PAULO, 2013, p.14)

Referente a reestruturação administrativa,

“as escolas teriam uma diminuição dos encargos administrativos para se concentrarem no processo de ensino- aprendizagem e os órgãos centrais se concentrariam na “inteligência” e no monitoramento da educação, com a responsabilidade de oferecer recursos e comandos à rede. Dessa forma, a estrutura básica da SEDUC-SP quanto a sua atuação, foi elaborada para garantir a centralização, a descentralização, a articulação e a responsabilidade comum.” (ROCHA, 2017, p.49)

Neste contexto,

É centralizada ao definir políticas e metas educacionais, ao propor o conteúdo educacional, organizar o ano letivo, definir políticas, diretrizes e normas, aplicar e gerir recursos. Mas é descentralizada na execução do ensino e aprendizagem, na aplicação e gerenciamento dos recursos locais. É articulada na definição de prioridades, estratégias e políticas, na gestão de

recursos e na realização de políticas; e, finalmente, é de responsabilidade comum para obtenção dos resultados e metas da educação e monitoramento e avaliação de tais resultados. (SÃO PAULO, 2013, p.15)

No novo modelo, as atividades da SEDUC-SP estão baseadas em processos contínuos de agregação e desagregação de recursos e informações distribuídos em três níveis, da seguinte forma:

CENTRAL - As unidades da estrutura central da Secretaria respondem pela “inteligência”, ou seja, formulam as políticas e diretrizes, bem como o planejamento, programas, estabelecem metas a serem atingidas e monitoram os resultados de maneira global. Esse nível se caracteriza pela decisão, formulação e estratégia.

REGIONAL (Diretorias de Ensino) – O papel do nível regional é o de atuar como agente facilitador e de comunicação entre o nível local e o central nas entregas de produtos e serviços que as escolas requerem para exercer seu papel de ensino-aprendizagem. As Diretorias orientam o ensino nas escolas sob sua jurisdição, em todos os aspectos, monitoram e avaliam os resultados, e redirecionam as atividades em função das avaliações. Esse nível se caracteriza pela atuação tática e operacional.

LOCAL (escolas) – O papel das escolas é o de exercer o processo de ensino-aprendizagem, aplicando recursos, materiais e métodos didático-pedagógicos e avaliações para assegurar que os alunos obtenham proficiência em habilidades cognitivas dentro dos parâmetros estabelecidos pelo Estado nas metas definidas especificamente para cada escola. É responsável pela geração primária de informações de gestão. Esse nível se caracteriza pela atuação operacional. (MARTINS, 2018, p. 56)

A nova estrutura estabelece que

“cada órgão deva atuar em um determinado macroprocesso, evitando, desta forma, as superposições de funções e comandos no nível central e na sua interface com os órgãos regionais. As atividades administrativas e financeiras ficam concentradas em uma unidade exclusiva para este fim, desonerando as outras unidades centrais para que se concentrem no seu processo específico.” (SÃO PAULO, 2011, p. 8)

O primeiro nível hierárquico da SEDUC-SP (Figura 1)

contempla o gabinete, órgãos de assessoria e planejamento e cinco coordenadorias relacionadas aos cinco macroprocessos fundamentais para a atuação da Secretaria: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos, Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares, Coordenadoria de Orçamento e Finanças e Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo. (MARTINS, 2018, p. 57)

No Gabinete da Secretaria

“estão preservadas as estruturas e funções tradicionais da chefia de gabinete (consultoria jurídica, assessoria de comunicação) e a criação de uma Assessoria Técnica e de Planejamento. Cada uma das coordenadorias exercerá uma função específica, evitando dessa forma superposição de funções e comandos no nível central.” (SÃO PAULO, 2011, p. 8)

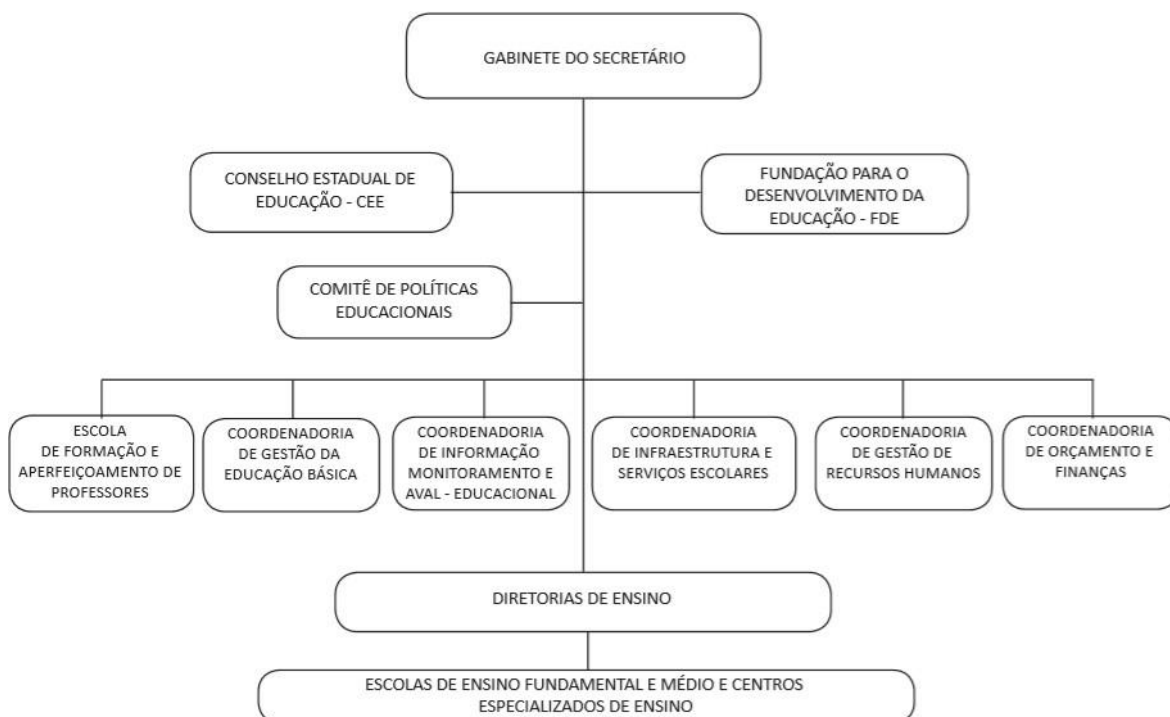


Figura 1 - Organograma atual da SEDUC-SP – Estrutura básica (SÃO PAULO, 2011).

A Coordenadoria de Gestão da Educação Básica *tem como responsabilidade gerir o processo educacional, ou seja, tem a função de viabilizar a ação educativa, definindo currículo, materiais didáticos, procedimentos educacionais, e orientando as escolas para a obtenção das metas de desempenho fixadas* (SÃO PAULO, 2018), enquanto que a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional,

“é o órgão responsável pela coleta e disseminação das informações educacionais da Secretaria, pelo monitoramento de suas ações e pela avaliação dos resultados obtidos, bem como pela administração dos seus recursos de tecnologia da informação e comunicação.

A Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares é entendida como o órgão responsável por garantir o provimento de materiais e serviços, bem como a adequação dos ambientes físicos nas escolas, que viabilizam e compõem o processo educacional. Nessa unidade serão feitas todas as aquisições das demais unidades centralizadas e a orientação para as compras realizadas nas Diretorias de Ensino e escolas.

A Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos é responsável pela gestão dos quadros de pessoal da Secretaria, desde o seu dimensionamento, seleção, provimento e desenvolvimento e a Coordenadoria de Orçamento e Finanças se responsabiliza pela área financeira, desde a programação orçamentária até a execução financeira. (SÃO PAULO, 2011, p. 9)

Na estrutura organizacional da SEDUC-SP, as 91 Diretorias de Ensino atuam como órgãos regionais e são intermediários entre a SEDUC-SP e as mais de 5,3 mil escolas distribuídas por todo o estado de São Paulo. Têm suas atribuições descritas no Decreto 57.141 de 18 de julho de 2011 e contam com diversas unidades de apoio

em sua estrutura básica (Figura 2).

Para atender esse grande número de escolas distribuídas em todo o Estado de São Paulo, as Diretorias de Ensino estão subdivididas em 3 regiões de grande abrangência: capital, grande São Paulo e interior.

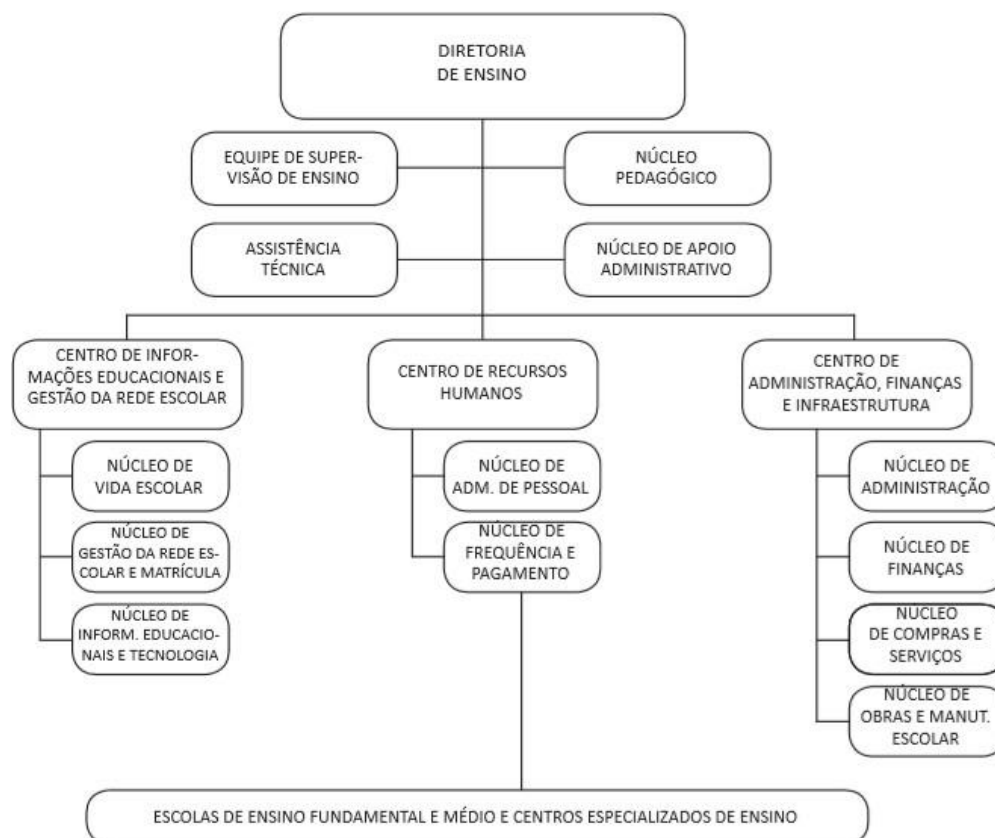


Figura 2 - Organograma da Diretoria Regional de Ensino (SÃO PAULO, 2011).

Na área de abrangência da Capital estão distribuídas 13 Diretorias de Ensino: Centro, Centro Oeste, Centro Sul, Leste 1, Leste 2, Leste 3, Leste 4, Leste 5, Norte 1, Norte 2, Sul 1, Sul 2 e Sul 3.

Já na grande São Paulo, são 15 Diretorias de Ensino: Caieiras, Carapicuíba, Diadema, Guarulhos Norte, Guarulhos Sul, Itapeverica da Serra, Itapevi, Itaquaquecetuba, Mauá, Mogi das Cruzes, Osasco, Santo André, São Bernardo do Campo, Suzano e Taboão da Serra.

Na área de abrangência do Interior Paulista estão distribuídas 63 Diretorias de Ensino: Adamantina, Americana, Andradina, Apiaí, Araçatuba, Araraquara, Assis, Avaré, Barretos, Bauru, Birigui, Botucatu, Bragança Paulista, Campinas Leste, Campinas Oeste, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Fernandópolis, Franca, Guaratinguetá, Itapetininga, Itapeva, Itararé, Itu, Jaboticabal, Jacareí, Jales, Jaú, José

Bonifácio, Jundiaí, Limeira, Lins, Marília, Miracatu, Mirante do Paranapanema, Mogi Mirim, Ourinhos, Penápolis, Pindamonhangaba, Piracicaba, Pirajuí, Pirassununga, Presidente Prudente, Registro, Ribeirão Preto, Santo Anastácio, Santos, São Carlos, São João da Boa Vista, São Joaquim da Barra, São José do Rio Preto, São José dos Campos, São Roque, São Vicente, Sertãozinho, Sorocaba, Sumaré, Taquaritinga, Taubaté, Tupã, Votorantim e Votuporanga.

As Diretorias de Ensino tem como objetivo oferecer apoio adequado ao funcionamento efetivo das escolas, exercer papel proativo na gestão do ensino e na supervisão das políticas educacionais.

Entre as atribuições prescritas destacamos aquelas relacionadas ao gerenciamento do processo de ensino-aprendizagem no cumprimento de políticas públicas, diretrizes e metas da educação paulista e ao monitoramento de desempenho das escolas para o atendimento das metas da SEDUC-SP (ROCHA, 2017).

Para entendermos a estrutura destes órgãos regionais de ensino, o papel desempenhado por eles e suas atuais características, é necessário conhecer o processo de constituição das Diretorias de Ensino no Estado de São Paulo, suas atribuições e as mudanças ocorridas ao longo do tempo.

3.2 Diretoria de Ensino e suas estruturações

A rede estadual paulista de ensino básico (a maior do sistema público do país) já nasceu grandiosa devido à riqueza do Estado. Esta rede,

“surge com o Ato Adicional a Constituição imperial, de 1834, que transferiu para as províncias do Império a responsabilidade pela instrução primária, até então de competência do governo central. São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, com mais recursos, em especial São Paulo e Rio, então beneficiados pela cultura do café (carro-chefe da economia imperial), tinham reservas em cofre para o financiamento de suas respectivas redes. As redes visavam atender preferencialmente aos filhos da aristocracia e, em segundo lugar, formar mão de obra para a indústria nascente. Decretado o fim da escravidão, o país recebe os imigrantes estrangeiros, principalmente europeus e japoneses, e ganham espaço outras correntes políticas, nascidas também em São Paulo. Os senhores rurais se “aburguesam”, a indústria emprega um número crescente de operários, e todos esses fenômenos provocam a ruptura da homogeneidade do padrão aristocrático de educação. Disto resultou a elevação da escola a condição de instituição fundamental da sociedade moderna e a ampliação da oferta dos serviços educacionais, sobretudo na esfera da instrução popular (SÃO PAULO, 2013, p.20).

No caso paulista, no final do período imperial e início do período republicano constata-se a

intenção do governo do estado de constituir os elementos necessários para o estabelecimento de um sistema de ensino que seria responsável pela criação, manutenção e organização das escolas em todo o Estado de São

Paulo. Fazia-se necessário estabelecer procedimentos de padronização institucional, por meio de uniformização da organização e estabelecimento de funções de inspeção¹⁵ encarregadas de garantir a efetiva aplicação, nos distritos e municípios, das normas estabelecidas para a regulamentação do ensino (GANDINI, RISCAL, 2007, p. 113).

Neste contexto, em 8 de dezembro de 1920 são criadas as Delegacias Regionais de ensino por meio da Lei nº 1.750:

Artigo 6.º - Ficam criadas 15 delegacias regionais do Ensino e elevado a 35 o número dos inspetores escolares, uns e outros nomeados livremente pelo Governo entre professores diplomados, de reconhecida competência.
 § 1.º - Os delegados regionais são obrigados a residir nas sedes das respectivas regiões, e os inspetores onde lhes determinar o diretor geral da Instrução Publica, podendo uns e outros ser removidos pelo Governo.
 § 2.º - Para cada delegacia regional, excetuada a da Capital, será nomeado pelo Governo um secretário, escolhido entre os professores em exercício (SÃO PAULO, 1920).

O estado de São Paulo então passar a contar com 15 Delegacias Regionais, com sede nas seguintes cidades: Araraquara, Bauru, Botucatu, Campinas, Capital, Casa Branca, Catanduva, Guaratinguetá, Itapetininga, Piracicaba, Ribeirão Preto, Santos, Santa Cruz do Rio Pardo, São Carlos e Taubaté. Cada Delegacia Regional de ensino compreendia uma quantidade de municípios sob sua jurisdição, conforme apresentado no quadro 3 (em respeito às fontes originais, foi mantida a ortografia da época dos títulos de obras, documentos e citações).

Todas as Delegacias Regionais de Ensino ficavam encarregadas da organização técnica e da fiscalização do ensino pré-primário, primário, secundário e normal, tanto das escolas públicas quanto das escolas privadas e eram comandadas por Delegados Regionais. Competia ao Delegado Regional de Ensino, entre outras atribuições; a responsabilidade por distribuir com equidade os inspetores escolares nas escolas que por eles seriam visitadas.

Aos inspetores escolares competia, entre outras atribuições; executar e fazer executar as ordens legais do diretor geral da Instrução Pública e dos Delegados

¹⁵ O Anuário do Ensino de 1935-1936, apresenta um retrospecto do período de 1846 a 1936, por meio do qual se pode verificar que inicialmente, de 1846 a 1851, a administração da educação era realizada por comissões de inspetores municipais; de 1851 a 1868, por meio de inspeção individual, com a divisão da província em distritos; de 1868 a 1874, através da inspeção simultânea dos inspetores de distrito e presidentes das Câmaras; de 1892 a 1897, com uma nova divisão de distritos, inspeção individual, por inspetores técnicos remunerados; de 1897 a 1906, inspeção individual associada à fiscalização municipal, sem divisão de distritos. Os inspetores eram escolhidos por disputas políticas locais. Disponível em: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/anuarios_ensino. Acesso em 09/01/2024.

Regionais, além de fiscalizar as escolas que lhes fossem distribuídas, no que concerne a técnica do ensino, disciplina dos alunos e a idoneidade, assiduidade e eficiência do professor.

No Anuário de 1935-1936 são apresentadas uma série de ações da rede estadual, que incluíam a reunião dos delegados para estudo dos temas relacionados à orientação e fiscalização, reuniões pedagógicas de diretores e inspetores (com a participação de autoridades escolares) para estudo de temas pedagógicos e de administração como também a publicação de boletins relacionados a orientação do ensino. A organização administrativa da rede estadual de ensino em São Paulo torna-se cada vez mais complexa e mais ativa a partir de 1935, estabelecendo-se como centro gerador não apenas da política educacional do Estado bem como impulsionador de debates pedagógicos no espaço escolar (GANDINI, RISCAL; 2007, p. 118).

Desde então, as Delegacias de Ensino passaram por algumas transformações importantes não só com relação a nomenclatura, mas também com alterações em suas regiões de abrangência, em sua estrutura básica (como a criação de um núcleo formador - foco desta pesquisa) e em suas atribuições. Neste contexto, destacamos por meio do decreto 7.510, de 29 de janeiro de 1976, a reorganização das Delegacias de Ensino em duas Coordenadorias de Ensino: a) Coordenadoria da Região Metropolitana da Grande São Paulo, b) Coordenadoria de Ensino do Interior.

Quadro 3 - Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo em 1921.

Delegacia de Ensino (SEDE)	Municípios
Araraquara	Araraquara, Jaboticabal, Guariba, Mattão, Monte Alto, Bebedouro, Barretos, Monte Azul, Olymphia, Pitangueiras, e Viradouro
Bauru	Baurú, Santo Manoel, Agudos, Albuquerque Lins, Lençóis, Pennapolis, Pirajuhy, Piratininga e Avahy.
Botucatu	Botucatú, Sorocaba, Laranjal, Campo Largo, Pereiras, Piedade, Pilar, Porto feliz, troté, Anhamby, Avaré, Bom Sucesso, Conchas, Itatinga, Rio Bonito e Itahy.
Campinas	Campinas, Amparo, Pedreira, Serra Negra, Socorro, Monte Mór, Mogy Mirim, Espirito Santo do Pinhal, Itapira e Mogy-Guassú
Capital	Capital, São Roque, Cotia, Una, Araçariguama, Parnahyba, Santo Amaro, Itapeccerica, São Bernardo, Juquery, Jundiah, Itatiba. Atibaia, Bragança, Piracaia, Nazareth, Joanopolis, Mogy das Cruzes, Santa Izabel e Guarulhos
Casa Branca	Casa Branca, São José do Rio Pardo, Caconde, Cajurú, Mococa, Santa Rosa, Santo Antonio d' Alegria, Tambahú, Pirassununga, Descalvade Leme, Palmeiras, Porto ferreira, Santa Cruz da Conceição, Santa Rita de Passa Quatro e São João da Boa Vista.
Catanduva	Catanduva, Rio Preto, Ariranha, Itajoby, Novo Horizonte, Santa Adelia, Tabapuan e Taguaritinga
Guaratinguetá	Guaratinguetá, Pindamonhangaba, Cunha, Lorena, Piquete, São Bento do Sapucaby, Cachoeira, Silveiras, Queluz, Arêas, Bananal, Cruzeiro, Jatahy, Pinheiros e São José do Barreiro.
Itapetininga	Itapetininga, Tatuhy, Angatuba, Capão Bonito do Paranapanema, Guarehy, Sarapahy, São Miguel Archanjo, Faxina, Apiahy, Itaporanga, Itararé, Ribeira, Ribeirão Branco e Itaberá
Piracicaba	Piracicaba, Ytú, Cabreuva, Capivary, Indaiatuba, Rio das Pedras, Salto, São Pedro, Limeira, Araras, Rio Claro e Santa Barbara
Ribeirão Preto	Ribeirão Preto, Orlandia, Igarapava, Ituverava, Jardinopolis, São Joaquim, Sertãozinho, Altinopolis, Brodowski, Franca, Patrocinio do Sapucahy, São Simão e Cravinhos
Santa Cruz do Rio Pardo	Santa Cruz do Rio Pardo, Ipaussú , Cerqueira Cesar, Fartura, Oleo, Pirajú, Santa Barbara do Rio Pardo, São Pedro do Turvo, Palmital, Assis, Campos Novos de Paranapanema, Conceição de Monte Alegre, Ourinhos, Platina, Salto Grande do Paranapanema, Conceição de Monte Alegre, Ourinhos, Platina, Salto Grande do Paranapanema e Espirito Santo do Turvo.
Santos	Santos, São Vicente, Itanhaen, São Sebastião, Caraguatatuba, Villa Bella, Caninéia, Yporanga e Xiririca
São Carlos	São Carlos, Jahú, Dois Corregos, Barra Bonita, Bariry, Bica de Pedra, Brotas Mineiros, Pederneiras, Anapolis, Boa Esperança, Dourado, Ithinga, Itapolis, Ribeirão Bonito e São João da Bocaina
Taubaté	Taubaté, Lagoinha, Natividade, Redempção, São Luiz do Parahytinga, Tremembé, Ubatuba, Jacarehy, Buquira, Guararema, Igaratá, Parahybuna, Salesopolis, Santa Branca, São José dos Campos, Jambeiro e Caçapava

Fonte: Em respeito às fontes originais, foi mantida a ortografia da época dos títulos de obras, documentos e citações (SÃO PAULO, 1921).

De acordo com o decreto, compete a cada Coordenadoria, em suas respectivas áreas territoriais de atuação, as atribuições de,

“implementar o plano de educação proposto pela Secretaria da Educação; analisar de forma contínua as necessidades de aperfeiçoamento e

atualização do pessoal docente, técnico-pedagógico e administrativo do sistema escolar e detectar problemas particulares do sistema escolar que demandassem estudos especiais por parte da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, supervisionar, prestar assistência técnica e fiscalizar as escolas municipais e particulares, nas áreas de 1.º e 2.º Graus, Educação Pré-Escolar, Educação Especial e de Ensino Supletivo, realizar os trabalhos necessários ao controle das atividades administrativas e pedagógicas da sede, das escolas e das instituições auxiliares e verificar as condições para autorização e funcionamento dos estabelecimentos estaduais, municipais e particulares de Ensino de 1.º e 2.º Graus, Educação Pré-Escolar, Educação Especial e de Ensino Supletivo.” (SÃO PAULO, 1976)

Nesta reorganização, a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo apresenta 7 Divisões Regionais de Ensino, com total de 34 Delegacias de Ensino (quadro 4) e a Coordenadoria de Ensino do Interior apresenta 10 Divisões Regionais de Ensino, com total de 77 Delegacias de Ensino (quadro 5 e 6). Neste contexto, cabe destacar que a Delegacia de Campinas se divide em: 1ª e 2ª Delegacias de Ensino de Campinas, sendo que os municípios de Amparo e Mogi Mirim que antes estavam sob sua jurisdição passaram a ter Delegacias próprias.

Quadro 4 - Delegacias da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo em 1976.

Divisão Regional	Delegacia de Ensino
Divisão Regional de Ensino da Capital 1	1ª Delegacia de Ensino 2ª Delegacia de Ensino 3ª Delegacia de Ensino 4ª Delegacia de Ensino
Divisão Regional de Ensino da Capital 2	5ª Delegacia de Ensino 6ª Delegacia de Ensino 7ª Delegacia de Ensino 8ª Delegacia de Ensino 9ª Delegacia de Ensino 10ª Delegacia de Ensino 11ª Delegacia de Ensino
Divisão Regional de Ensino da Capital 3	12ª Delegacia de Ensino 13ª Delegacia de Ensino 14ª Delegacia de Ensino 15ª Delegacia de Ensino 16ª Delegacia de Ensino 17ª Delegacia de Ensino 18ª Delegacia de Ensino
Divisão Regional de Ensino 4 - Norte, sede em Guarulhos	Delegacia de Ensino de Caieiras 1ª Delegacia de Ensino de Guarulhos 2ª Delegacia de Ensino de Guarulhos
Divisão Regional de Ensino 5 - Leste, sede em Moji das Cruzes	Delegacia de Ensino de Suzano Delegacia de Ensino de Moji das Cruzes
Divisão Regional de Ensino 6 - Sul, sede em Santo André	Delegacia de Ensino de Diadema Delegacia de Ensino de São Caetano do Sul Delegacia de Ensino de Mauá 1ª Delegacia de Ensino de São Bernardo do Campo 2ª Delegacia de Ensino de Santo André 3ª Delegacia de Ensino de Santo André
Divisão Regional de Ensino 7 - Oeste, sede em Osasco	Delegacia de Ensino de Osasco Delegacia de Ensino de Itapevi Delegacia de Ensino de Carapicuíba Delegacia de Ensino de Itapeçerica da Serra

Fonte: (SÃO PAULO, 1976).

O decreto 39.902 de 01 de janeiro de 1995, altera o decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976 e reorganiza as atribuições dos órgãos regionais e as competências das autoridades nele previstas com o objetivo de descentralizar a execução das suas ações buscando agilidade nas decisões. Por este decreto, a Delegacias de Ensino são novamente reorganizadas (quadros 7, 8 e 9) e seu número aumentou em todo o

estado. Cabe destacar que o número de Delegacias de Ensino em Campinas dobrou, sendo agora denominadas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Delegacias de Ensino de Campinas.

Quadro 5 - Delegacias da Coordenadoria de Ensino do Interior em 1976 (continua).

Divisão Regional	Delegacia de Ensino
Divisão Regional de Ensino do Litoral	Delegacia de Ensino de Santos Delegacia de Ensino do Guarujá Delegacia de Ensino São Vicente Delegacia de Ensino Caraguatatuba
Divisão Regional de Ensino do Vale do Paraíba	Delegacia de Ensino de São José dos Campos Delegacia de Ensino de Pindamonhangaba Delegacia de Ensino de Taubaté Delegacia de Ensino de Guaratinguetá Delegacia de Ensino de Lorena Delegacia de Ensino de Cruzeiro
Divisão Regional de Ensino de Sorocaba	Delegacia de Ensino de Sorocaba Delegacia de Ensino de Votorantim Delegacia de Ensino de Itu Delegacia de Ensino de Tatuí Delegacia de Ensino de São Roque Delegacia de Ensino de Itapetininga Delegacia de Ensino de Itapeva Delegacia de Ensino de Avaré Delegacia de Ensino de Botucatu Delegacia de Ensino de Apiaí
Divisão Regional de Ensino de Campinas	1ª Delegacia de Ensino de Campinas 2ª Delegacia de Ensino de Campinas Delegacia de Ensino de Casa Branca Delegacia de Ensino de Americana Delegacia de Ensino de Amparo Delegacia de Ensino de Moji Mirim Delegacia de Ensino de Jundiaí Delegacia de Ensino de Bragança Paulista Delegacia de Ensino de Piracicaba Delegacia de Ensino de Rio Claro Delegacia de Ensino de Pirassununga Delegacia de Ensino de Limeira
Divisão Regional de Ensino de Ribeirão Preto	Delegacia de Ensino de Ribeirão Preto Delegacia de Ensino de Santa Rosa do Viterbo Delegacia de Ensino de São Joaquim da Barra Delegacia de Ensino de Franca Delegacia de Ensino de Ituverava Delegacia de Ensino de Barretos Delegacia de Ensino de Araraquara Delegacia de Ensino de Taquaritinga Delegacia de Ensino de São Carlos Delegacia de Ensino de Jaboticabal Delegacia de Ensino de Bebedouro
Divisão Regional de Ensino de Bauru	Delegacia de Ensino de Bauru Delegacia de Ensino de Lençóis Paulista Delegacia de Ensino de Jaú Delegacia de Ensino de Lins

Fonte: (SÃO PAULO, 1976).

Quadro 6 - Delegacias da Coordenadoria de Ensino do Interior em 1976 (conclusão).

Divisão Regional	Delegacia de Ensino
Divisão Regional de Ensino de São José do Rio Preto	Delegacia de Ensino de Santa Fé do Sul Delegacia de Ensino de Jales Delegacia de Ensino de Fernandópolis Delegacia de Ensino de Votuporanga Delegacia de Ensino de São José do Rio Preto Delegacia de Ensino de Nova Granada Delegacia de Ensino de José Bonifácio Delegacia de Ensino de Catanduva Delegacia de Ensino de Novo Horizonte Delegacia de Ensino de Olímpia Delegacia de Ensino de Monte Aprazível
Divisão Regional de Ensino Araçatuba	Delegacia de Ensino de Andradina Delegacia de Ensino de Araçatuba Delegacia de Ensino de Penápolis Delegacia de Ensino de Birigui Delegacia de Ensino de Pereira Barreto
Divisão Regional de Ensino Presidente Prudente	Delegacia de Ensino de Adamantina Delegacia de Ensino de Oswaldo Cruz Delegacia de Ensino de Santo Anastácio Delegacia de Ensino de Dracena Delegacia de Ensino de Regente Feijó Delegacia de Ensino de Rancharia Delegacia de Ensino de Presidente Venceslau Delegacia de Ensino de Presidente Prudente
Divisão Regional de Ensino de Marília	Delegacia de Ensino de Marília Delegacia de Ensino de Garça Delegacia de Ensino de Ourinhos Delegacia de Ensino de Santa Cruz do Rio Pardo Delegacia de Ensino de Assis Delegacia de Ensino de Tupã

Fonte: (SÃO PAULO, 1976).

Quadro 7 - Delegacias Regionais de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo em 1995.

Delegacias de Ensino	
1ª Delegacia de Ensino	1ª Delegacia de Ensino de Guarulhos
2ª Delegacia de Ensino	2ª Delegacia de Ensino de Guarulhos
3ª Delegacia de Ensino	Delegacia de Ensino de Mogi das Cruzes
4ª Delegacia de Ensino	Delegacia de Ensino de Suzano
5ª Delegacia de Ensino	Delegacia de Ensino de Itaquaquecetuba
6ª Delegacia de Ensino	Delegacia de Ensino de Diadema
7ª Delegacia de Ensino	Delegacia de Ensino de Mauá
8ª Delegacia de Ensino	1ª Delegacia de Ensino de Santo André
9ª Delegacia de Ensino	2ª Delegacia de Ensino de Santo André
10ª Delegacia de Ensino	1ª Delegacia de Ensino de São Bernardo do Campo
11ª Delegacia de Ensino	2ª Delegacia de Ensino de São Bernardo do Campo
12ª Delegacia de Ensino	Delegacia de Ensino de São Caetano do Sul
13ª Delegacia de Ensino	Delegacia de Ensino de Ribeirão Pires
14ª Delegacia de Ensino	Delegacia de Ensino de Carapicuíba
15ª Delegacia de Ensino	Delegacia de Ensino de Itapeverica da Serra
16ª Delegacia de Ensino	Delegacia de Ensino de Itapevi
17ª Delegacia de Ensino	Delegacia de Ensino de Cotia
18ª Delegacia de Ensino	Delegacia de Ensino de Taboão da Serra
19ª Delegacia de Ensino	Delegacia de Ensino de Barueri
20ª Delegacia de Ensino	1ª Delegacia de Ensino de Osasco
21ª Delegacia de Ensino	2ª Delegacia de Ensino de Osasco
Delegacia de Ensino de Caieiras	

Fonte: (SÃO PAULO, 1995).

Quadro 8 - Delegacias Regionais de Ensino da Coordenadoria de Ensino do Interior em 1995 (continua).

Delegacias de Ensino	
Delegacia de Ensino de Guarujá	1ª Delegacia de Ensino de Ribeirão Preto
Delegacia de Ensino de Santos	2ª Delegacia de Ensino de Ribeirão Preto
Delegacia de Ensino de São Vicente	Delegacia de Ensino de Santa Rosa de Viterbo
Delegacia de Ensino de Itanhaém	Delegacia de Ensino de São Carlos
Delegacia de Ensino de Cruzeiro	Delegacia de Ensino de São Joaquim da Barra
Delegacia de Ensino de Guaratinguetá	Delegacia de Ensino de Taquaritinga
Delegacia de Ensino de Lorena	Delegacia de Ensino de Sertãozinho
Delegacia de Ensino de Pindamonhangaba	Delegacia de Ensino de Batatais
Delegacia de Ensino de Taubaté	Delegacia de Ensino de Itápolis
Delegacia de Ensino de Jacareí	Delegacia de Ensino de Porto Ferreira
Delegacia de Ensino de Caraguatatuba	Delegacia de Ensino de Bauru
1ª Delegacia de Ensino de São José dos Campos	Delegacia de Ensino de Jaú
2ª Delegacia de Ensino de São José dos Campos	Delegacia de Ensino de Lençóis Paulista
Delegacia de Ensino de Apiaí	Delegacia de Ensino de Lins
Delegacia de Ensino de Avaré	Delegacia de Ensino de Catanduva
Delegacia de Ensino de Botucatu	Delegacia de Ensino de Fernandópolis
Delegacia de Ensino de Itapetininga	Delegacia de Ensino de Jales
Delegacia de Ensino de Itapeva	Delegacia de Ensino de José Bonifácio
Delegacia de Ensino de Itu	Delegacia de Ensino de Monte Aprazível
Delegacia de Ensino de São Roque	Delegacia de Ensino de Nova Granada
Delegacia de Ensino de Tatuí	Delegacia de Ensino de Novo Horizonte
Delegacia de Ensino de Votorantim	Delegacia de Ensino de Nhandeara
Delegacia de Ensino de Piraju	Delegacia de Ensino de Santa Fé do Sul
1ª Delegacia de Ensino de Sorocaba	1ª Delegacia de Ensino de São José do Rio Preto
2ª Delegacia de Ensino de Sorocaba	2ª Delegacia de Ensino de São José do Rio Preto
Delegacia de Ensino de Itararé	Delegacia de Ensino de Votuporanga
Delegacia de Ensino de Americana	Delegacia de Ensino de Olímpia
Delegacia de Ensino de Amparo	Delegacia de Ensino de Mirassol
Delegacia de Ensino de Bragança Paulista	Delegacia de Ensino de Andradina

Fonte: (SÃO PAULO, 1995).

Quadro 9 - Delegacias Regionais de Ensino da Coordenadoria de Ensino do Interior em 1995 (conclusão).

Delegacias de Ensino	
1. ^a Delegacia de Ensino de Campinas	Delegacia de Ensino de Araçatuba
2. ^a Delegacia de Ensino de Campinas	Delegacia de Ensino de Birigui
3. ^a Delegacia de Ensino de Campinas	Delegacia de Ensino de Penápolis
4. ^a Delegacia de Ensino de Campinas	Delegacia de Ensino de Pereira Barreto
Delegacia de Ensino de Casa Branca	Delegacia de Ensino de General Salgado
1. ^a Delegacia de Ensino de Jundiaí	Delegacia de Ensino de Adamantina
2. ^a Delegacia de Ensino de Jundiaí	Delegacia de Ensino de Dracena
Delegacia de Ensino de Limeira	Delegacia de Ensino de Osvaldo Cruz
Delegacia de Ensino de Moji Mirim	Delegacia de Ensino de Presidente Prudente
Delegacia de Ensino de Piracicaba	Delegacia de Ensino de Presidente Venceslau
Delegacia de Ensino de Pirassununga	Delegacia de Ensino de Rancharia
Delegacia de Ensino de Rio Claro	Delegacia de Ensino de Regente Feijó
Delegacia de Ensino de São João da Boa Vista	Delegacia de Ensino de Santo Anastácio
Delegacia de Ensino de Araras	Delegacia de Ensino de Mirante do Paranapanema
Delegacia de Ensino de Sumaré	Delegacia de Ensino de Assis
Delegacia de Ensino de Capivari	Delegacia de Ensino de Garça
Delegacia de Ensino de Araraquara	Delegacia de Ensino de Marília
Delegacia de Ensino de Barretos	Delegacia de Ensino de Ourinhos
Delegacia de Ensino de Bebedouro	Delegacia de Ensino de Santa Cruz do Rio Pardo
Delegacia de Ensino de Franca	Delegacia de Ensino de Tupi
Delegacia de Ensino de Ituverava	Delegacia de Ensino de Paraguaçu Paulista
Delegacia de Ensino de Jaboticabal	Delegacia de Ensino de Miracatu
Delegacia de Ensino de Registro	

Fonte: (SÃO PAULO, 1995).

O decreto nº 43.948, de 9 de abril de 1999 dispõe sobre a alteração da denominação e da reorganização das Delegacias de Ensino da Secretaria da Educação. As Delegacias criadas pelo Decreto nº 7.510, de 9 de janeiro de 1976, que integram o Anexo I e II do Decreto nº 39.902, de 1º de janeiro de 1995 passam a denominar-se Diretorias de Ensino e suas áreas de abrangência e jurisdição são reorganizadas. Por este novo decreto, o estado de São Paulo contava com 89 Diretorias de Ensino, sendo 28 na Capital e grande São Paulo e 61 Diretorias no Interior. Em Campinas, as 1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a Delegacias de Ensino são reorganizadas em 2 Diretorias de Ensino: Campinas Leste com abrangência na cidade de Campinas e Campinas Oeste com abrangência na cidade de Campinas e nos municípios de Valinhos e Vinhedo.

Neste contexto, a última reorganização da Secretaria da Educação com relação

às Diretorias de Ensino, áreas de abrangência e nomenclatura estão apresentadas no decreto 57.141 de 8 de julho de 2011. No decreto o número de Diretorias no estado passa de 89 para 91 (quadro 10 e 11) e são alteradas algumas áreas de abrangência e jurisdição. No caso específico de Campinas, a Diretorias de Ensino Leste além do município de Campinas passa a ter em sua jurisdição o município de Jaguariúna e a Diretoria de Ensino Campinas Oeste manteve os municípios de Campinas, Valinhos e Vinhedo.

Atualmente, a Diretoria de Ensino Campinas Oeste conta com 97 escolas, sendo 6 no município de Valinhos, 3 em Vinhedo e 88 em Campinas.

Quadro 10 - Diretorias Regionais de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo.

Diretoria de Ensino – Região de:			
Centro	Leste 5	Carapicuíba	Mauá
Centro Oeste	Norte 1	Diadema	Mogi das Cruzes
Centro Sul	Norte 2	Guarulhos Norte	Osasco
Leste 1	Sul 1	Guarulhos Sul	Santo Andre
Leste 2	Sul 2	Itapeceira da Serra	São Bernardo do Campo
Leste 3	Sul 3	Itapevi	Suzano
Leste 4	Caieiras	Itaquaquecetuba	Taboão da Serra

Fonte: (SÃO PAULO, 2011).

Quadro 11 - Diretorias Regionais de Ensino da Coordenadoria de Ensino do Interior.

Diretoria de Ensino – Região de:			
Adamantina	Caraguatatuba	Lins	São Carlos
Americana	Catanduva	Marília	São João da Boa Vista
Andradina	Fernandópolis	Miracatu	São Joaquim da Barra
Apiáí	Franca	Mirante do Paranapanema	São Jose do Rio Preto
Araçatuba	Guaratinguetá	Mogi Mirim	São Jose dos Campos
Araraquara	Itapetininga	Ourinhos	São Roque
Assis	Itapeva	Penápolis	São Vicente
Avaré	Itararé	Pindamonhangaba	Sertãozinho
Barretos	Itu	Piracicaba	Sorocaba
Bauru	Jaboticabal	Piraju	Sumaré
Birigui	Jacareí	Pirassununga	Taquaritinga
Botucatu	Jales	Presidente Prudente	Taubaté
Bragança Paulista	Jaú	Registro	Tupã
Campinas Leste	Jose Bonifácio	Ribeirão Preto	Votorantim
Campinas Oeste	Jundiaí	Santo Anastácio	Votuporanga
Capivari	Limeira	Santos	

Fonte: (SÃO PAULO, 2011).

3.3 Núcleo Pedagógico e seus formadores

Em 1987, durante o governo de Orestes Quércia, a SEDUC-SP implantou os Núcleos Pedagógicos, com a nomenclatura de “Oficinas Pedagógicas”. *No documento, que fornece informações básicas sobre a Oficina Pedagógica, em sua justificativa, destaca o papel das Diretorias de Ensino como espaços para a reflexão e a troca de experiências entre professores* (SOUZA, 2008).

Anteriormente, já havia nas Diretorias de Ensino professores da rede atuando como monitores em cursos oferecidos pela SE. No entanto, somente em 1987 oficializou-se este espaço regional de formação continuada com a justificativa de complementar a formação inicial. (SÃO PAULO, 1987 apud SOUZA, 2008, p. 70).

Outro aspecto que aparece no documento, é que seria necessário para o professor participar de orientação pedagógica, já que:

“os cursos de formação de professores têm deixado lacunas que, infelizmente, dificultam a realização de um trabalho pedagógico satisfatório, tanto para o professorado como para o corpo docente. A melhoria da prática docente pressupõe uma orientação pedagógica segura e a utilização de recursos e materiais didáticos que apoiem e instrumentalizem o professor no desenvolvimento dos conteúdos curriculares. (SÃO PAULO, 1987, p.2)

Segundo Souza (2008), outro aspecto que merece destaque, apontado na justificativa, é o fato de que as Oficinas Pedagógicas diminuiriam a distância entre os órgãos centrais e a escola, e assumiriam o papel de formação junto aos professores com as seguintes atribuições:

“promover encontros e cursos visando a capacitação e o aprimoramento da formação do educador; possibilitar a reflexão e troca de experiências entre os professores; possibilitar a discussão e estudo de metodologias alternativas para os diversos componentes curriculares; oferecer orientação técnica e recurso didático que apoiem e instrumentalizem o professor na sua atividade docente; dinamizar o trabalho pedagógico através de projetos especiais (confecção de jornal, exposições, banco de textos), e facilitar ao professor a localização, o empréstimo e a produção de material pedagógico” (SOUZA, 2008, p. 72).

O documento ainda aponta que,

“as Oficinas Pedagógicas são espaços privilegiados onde os professores podem discutir coletivamente as suas dificuldades e buscar soluções para os problemas cotidianos. Portanto, os objetivos das Oficinas Pedagógicas seriam, promover encontros e cursos visando a capacitação e o aprimoramento da formação do educador; possibilitar a reflexão e troca de experiências entre os professores; possibilitar a discussão de metodologias alternativas para os diversos componentes curriculares; oferecer orientação técnica e recurso didático que apoiem e instrumentalizem o professor na sua atividade docente entre outros.” (LIMA, 2008, p. 89-90).

As Oficinas Pedagógicas deveriam ser compostas de monitores de área ou componentes curriculares, supervisores de ensino, um auxiliar administrativo e um

responsável pelo acervo.

O governador Mário Covas,

“ao assumir o governo em janeiro de 1995, deu início a uma série de medidas de modernização da gestão pública e, em 1995, foi criada a função de Assistente Técnico Pedagógico por meio da Resolução SE nº 57, de 10 de março de 1995. Nesta resolução, os professores das diferentes áreas do conhecimento seriam designados pelo Dirigente Regional de Ensino de cada diretoria de Ensino para compor o quadro das Oficinas Pedagógicas, cumprindo 40 horas semanais de trabalho como ATP, antes denominados monitores de área ou de componente curricular.” (ROCHA, 2017, p. 68).

Segundo Souza (2008),

O ATP seria o responsável por diagnosticar as necessidades formativas e implementar programas de formação. Esses profissionais têm uma contribuição decisiva para a construção da identidade institucional da Diretoria de Ensino enquanto polo permanente de Educação Continuada. Em articulação com a Equipe de Supervisão, espera-se que desenvolvam atividades de apoio pedagógico que permitam às Unidades Escolares diagnosticar a sua situação de ensino-aprendizagem e implementar ações de intervenção que assegurem a melhoria do processo ensino-aprendizagem, diminuindo os seus índices de evasão e repetência. (SÃO PAULO, 1996 apud Souza, 2008).

Durante o governo de José Serra,

“foi publicada a Resolução SE 91 de 19 de dezembro de 2007, alterando a denominação de Assistente Técnico Pedagógico para Professor Coordenador da Oficina Pedagógica, nomenclatura novamente alterada por ocasião da reestruturação da Secretaria da Educação mediante o Decreto nº 57.141 de 18 de julho de 2011, que denominou a Oficina Pedagógica como Núcleo Pedagógico e o PCOP como PCNP”. (ROCHA, 2017, p. 69).

As atribuições dos PCNP na rede estadual de ensino de São Paulo estão descritas na Resolução SE nº 75, de 30 de dezembro de 2014 e entre elas podemos destacar:

“oferecer subsídios teóricos e operacionais de sustentação da prática do CGP; organizar e promover OT visando a esclarecer e orientar os CGP quanto à observância dos princípios que fundamentam o currículo e os conceitos de competências e habilidades; realizar intervenções pedagógicas oferecendo contribuições teóricas e/ou metodológicas que visem à construção do espaço dialógico de formação”. (SÃO PAULO, 2014)

Ainda neste contexto, por meio da Lei Complementar nº 1374 de 30 de março de 2022, que instituiu planos de carreira e remuneração para os professores de ensino fundamental e médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, surge a função de Professor Especialista em Currículo, deixando de existir a nomenclatura PCNP:

Artigo 7º - Ficam criadas as seguintes funções de Especialista em Educação e Gestão Educacional:
I - Coordenador de Equipe Curricular;
II - Professor Especialista em Currículo;

III - Coordenador de Gestão Pedagógica;
 IV - Coordenador de Organização Escolar.
 IV - Vice-Diretor Escolar. (NR)

Inciso IV com redação dada pela Lei Complementar nº 1.396, de 22/12/2023.

§ 1º - As funções de que trata este artigo serão desempenhadas de acordo com os graus diferenciados de formação, responsabilidade e experiência profissional requeridos para seu exercício, observados os requisitos mínimos e as atribuições especificadas no Anexo I desta lei complementar.

§ 2º - Para fins do disposto neste artigo, a quantificação das funções, observado o módulo de pessoal da unidade escolar e da Diretoria de Ensino, serão estabelecidas em regulamento, cabendo ao Secretário da Educação definir as unidades a que se destinam.

§ 3º - O exercício das funções previstas nos incisos I a IV deste artigo poderá ser retribuído pelo pagamento de Adicional de Complexidade de Gestão - ACG, nos termos dos artigos 52 a 60 desta lei complementar (SÃO PAULO, 2022).

De acordo com Rocha (2017),

“uma das principais atribuições do Núcleo Pedagógico na pessoa dos PEC é a articulação do processo formativo do CGP quer seja na oferta de espaços formativos, como orientações técnicas gerais centralizadas na Diretoria de Ensino, por grupo de escolas (setores/polos) ou nas escolas, quer seja em ações de acompanhamento das atividades desenvolvidas na escola. Os Núcleos Pedagógicos na estrutura das Diretorias de Ensino são responsáveis pela condução do processo formativo e pela implementação de políticas públicas.” (ROCHA, 2017, p.76)

O artigo 6º da resolução SEDUC-SP 62 de 14 de julho de 2022, estabelece o módulo máximo de PEC para cada Diretoria de Ensino (Tabela 1), excepcionalmente para o ano de 2022, devido a quantidade de profissionais formadores que hoje integram os quadros das 91 Diretorias de Ensino. O módulo, observada a amplitude máxima em cada Diretoria de Ensino, deverá ser distribuído na seguinte conformidade:

I – até 2 Professores Especialistas em Currículo para a Educação Especial;
 II – até 2 Professores Especialistas em Currículo para Programas e Projetos da Pasta;
 III - 1 Professor Especialista em Currículo para as Diretorias de Ensino que contarem com escolas indígenas, quilombolas, Programa de Educação nas Prisões e Fundação Casa;
 IV– até 2 Professores Especialistas em Currículo para a Área de Tecnologia Educacional; responsáveis pelos PROATEC, Currículo do Componente de Tecnologia e Inovação, e dos CIEBP (Centro de Inovação de Educação Básica Paulista) quando houver na Diretoria de Ensino;
 V - até 2 Professores Especialistas em Currículo para a Área do CONVIVA; 1 Professor Especialista em Currículo para Projeto de Vida e Projeto de Convivência (anos iniciais);
 VI – de 2 a 5 Professores Especialistas em Currículo para o segmento do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nas Diretorias que tiverem este segmento. Considerando a demanda ainda poderão contar com mais de 1 (um) Professor Especialista em Currículo, destinado à Alfabetização)
 VII – de 11 a 16 Professores Especialistas em Currículo para as disciplinas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e para as disciplinas do Ensino Médio, já considerando Projeto de Vida. As disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, e Educação Física, poderão contar com mais de 1 (um) Professor Especialista em Currículo para cada disciplina;

VIII – O Professor Especialista em Currículo, destinado à Língua Inglesa deverá acompanhar também os anos iniciais;
IX – Garantindo os itens de I a VIII e considerando o contexto da Diretoria de Ensino, o Dirigente Regional de Ensino poderá designar Professores Especialistas de Currículo para as especificidades que houver maior necessidade (SÃO PAULO, 2022).

As 91 Diretorias de Ensino da Rede Estadual Paulista, têm uma estrutura organizacional semelhante com funções e cargos específicos. O que as diferem em todo estado, é a quantidade de municípios e escolas sob sua jurisdição e este fator tem impacto na quantidade do módulo de PEC permitido em cada Diretoria de Ensino.

No caso da DERCO, o módulo máximo permitido em 2022 era de 29 PEC, perdendo apenas para Mauá, Norte 1 e Sul 3 com módulo máximo de 30. Ainda que o módulo da DERCO fosse de 29 PEC, em dezembro de 2022, seu Núcleo Pedagógico contava com 24 PEC e 01 Diretor de Núcleo apresentados na tabela 2 com as quantidades em cada componente.

Ainda de acordo com a tabela 2, podemos perceber que não há no Núcleo Pedagógico da DERCO PEC de Física, Filosofia e Sociologia. Completar o módulo é um desafio para as Diretorias de Ensino de forma geral, pois quando são designados PEC, os professores perdem o direito a aposentadoria especial, devem atuar 40 horas semanais na Diretoria de Ensino e em visitas as unidades escolares, contam com 30 dias de férias (15 em janeiro e 15 em julho) perdendo assim os recessos escolares.

Segundo Silva (2012, p.89), *esse é um fator comum, por vários motivos, em especial pesam as questões salariais e a distância entre a Diretoria e as escolas.* Outro fator agravante que cabe destaque, é a falta de profissionais em alguns componentes curriculares, como por exemplo, Física.

Tabela 1 - Quantidade máxima do módulo de PEC nas Diretoria Regionais de Ensino.

Diretoria de Ensino	Quantidade de PEC	Diretoria de Ensino	Quantidade de PEC
Adamantina	16	Leste 5	26
Americana	26	Limeira	21
Andradina	13	Lins	12
Apiaí	19	Marília	23
Araçatuba	19	Mauá	30
Araraquara	23	Miracatu	8
Assis	20	Mirante do Paranapanema	11
Avaré	13	Mogi das Cruzes	24
Barretos	09	Mogi Mirim	24
Bauru	27	Norte 1	30
Birigui	11	Norte 2	25
Botucatu	17	Osasco	19
Bragança Paulista	20	Ourinhos	19
Caieiras	20	Penápolis	15
Campinas Leste	27	Pindamonhangaba	20
Campinas Oeste	29	Piracicaba	11
Capivari	20	Piraju	10
Caraguatatuba	18	Pirassununga	17
Carapicuíba	27	Presidente Prudente	21
Catanduva	16	Registro	22
Centro	22	Ribeirão Preto	27
Centro Oeste	21	Santo Anastácio	14
Centro Sul	21	Santo André	25
Diadema	21	Santos	26
Fernandópolis	16	São Bernardo do Campo	26
Franca	25	São Carlos	13
Guaratinguetá	23	São João da Boa Vista	17
Guarulhos Norte	28	São Joaquim da Barra	7
Guarulhos Sul	27	São José do Rio Preto	22
Itapecerica da Serra	24	São José dos Campos	26
Itapetininga	22	São Roque	19
Itapeva	14	São Vicente	26
Itapevi	20	Sertãozinho	17
Itaquaquecetuba	24	Sorocaba	27
Itararé	8	Sul 1	28
Itu	22	Sul 2	26
Jaboticabal	8	Sul 3	30
Jacareí	21	Sumaré	21
Jales	16	Suzano	24
Jaú	15	Taboão da Serra	25
Jose Bonifácio	18	Taquaritinga	17
Jundiaí	25	Taubaté	21
Leste 1	28	Tupã	13
Leste 2	29	Votorantim	13
Leste 3	26	Votuporanga	16
Leste 4	26		

Fonte: (SÃO PAULO, 2022).

Tabela 2 - Quantidade de PEC na DERCO.

Componente	Quantidade	Componente	Quantidade
Anos Iniciais	3	História	1
Arte	1	Inglês	1
Biologia	1	Língua Portuguesa	2
Ciências	1	Matemática	2
Conviva	2	Programas e Projetos da Pasta	2
Educação Especial	2	Projeto de Vida / Projeto de Convivência	1
Educação Física	2	Química	1
Geografia	1	Tecnologia Educacional	1

Fonte: elaborada pelo autor (ano de referência - 2022).

Considerando que os PEC são os sujeitos responsáveis pela formação de professores e dos CGP na estrutura organizacional da SEDUC-SP, articulando as demandas do órgão central com as demandas específicas das Diretorias de Ensino e das unidades escolares, precisamos refletir quais são os conhecimentos e saberes necessários aos PEC para desempenhar seu papel como formador.

O primeiro ponto de destaque tem relação com a formação continuada. O PEC deve buscar continuamente oportunidades de aprendizagem e de atualização em sua área de atuação, por meio de cursos de atualização, especialização, OT entre outros promovidos pela SEDUC-SP ou por outras instituições.

Outro aspecto importante, é o conhecimento sobre teorias de aprendizagem, métodos de avaliação, entendimento dos currículos escolares, competências a serem desenvolvidas e os padrões educacionais estabelecidos.

É importante que o PEC esteja atualizado quanto aos recursos tecnológicos e ferramentas que possam ser utilizados pelos professores no desenvolvimento das aulas e a articulação com o componente curricular. Deve ser capaz de ouvir, de se comunicar de forma clara e objetiva e de apoiar os professores e CGP em suas ações formativas.

Conhecer as necessidades dos estudantes público alvo da educação especial, dos estudantes com diferentes origens culturais e econômicas e ser capaz de apoiar os professores na criação de ambientes inclusivos e receptivos. Pensando em todos esses aspectos que são necessários aos PEC para o desenvolvimento de suas ações formativas, cabe a seguinte pergunta: quem é o responsável nessa estrutura organizacional pela formação destes profissionais?

Dentro da estrutura organizacional da SEDUC-SP, cabe a EFape, oportunizar ações de formação continuada para os profissionais da educação paulista (em especial do quadro do magistério). Neste contexto, Etelvino (2017) destaca:

“... a EFAP atualmente é o principal meio utilizado para a formação continuada dos professores da rede estadual, por se tratar de uma formação em massa. Nesse espaço on line, os docentes e outros profissionais da educação realizam a formação a partir de plataformas/ambientes virtuais de aprendizagem, em que há disponível uma grande variedade de tipos e temáticas de cursos de aperfeiçoamento e atualização. Apesar das temáticas pertinentes e de ter uma grande estrutura de formação em massa, o aprofundamento teórico e prático poderia ser melhor, os cursos são de curta duração, com baixa ou nenhuma carga horária presencial e, apesar da vinculação entre a EFAP e as universidades públicas estaduais, esses cursos não têm vinculação à pesquisa”. (ETELVINO, 2017, p.56-57)

As OT que são realizadas com os PEC na EFAPE, em sua maioria são para implementação de projetos e programas da SEDUC-SP, como por exemplo o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, Mecanismos de Apoio ao Processo de Recuperação da Aprendizagem, e atualmente as plataformas educacionais: Matific, Elefante Letrado, Khan Academy, Redação Paulista, Leia SP, Tarefas SP e Me Salva.

As Diretorias, neste contexto, são responsáveis pela implementação desses programas e projetos, partindo do pressuposto que receberam formação para este fim e que atuando como órgão regional devem operacionalizar as políticas públicas nas escolas.

4. COLETA DE DADOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Como parte desta pesquisa utilizamos um questionário contendo 21 perguntas de múltipla escolha e questões abertas (apêndice B) que foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP - CEP, em 15/05/2017 e aprovado em 30/06/2017 - Parecer nº 214932. Após a aprovação, no início da coleta de dados, o primeiro passo foi apresentar os objetivos da pesquisa e o link do formulário com as questões em uma reunião semanal de rotina para os sujeitos da pesquisa (PEC - responsáveis pela formação dos professores e de professores coordenadores na DERCO).

Em seguida, foi enviado por e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o parecer de aprovação pelo CEP da Unicamp e o link de acesso às questões de pesquisa para os 21 PEC designados no Núcleo Pedagógico. O formulário eletrônico ficou disponível para preenchimento no período de agosto a dezembro de 2017, sendo importante ressaltar que o preenchimento do formulário não era obrigatório e que a pesquisa com os PEC foi autorizada pelo Dirigente Regional de Ensino da DERCO (anexo 2).

Outro instrumento adotado nesta pesquisa foi a entrevista semi-estruturada contendo 9 questões abertas (apêndice D) que foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP - CEP, em 21/09/2023 e aprovado em 07/12/2023 - Parecer nº 6563467. Após a aprovação, foi realizada a entrevista (dezembro/2023) com 03 PEC - sujeitos da pesquisa, responsáveis pela formação dos professores (área de ciências da natureza e matemática) dos anos iniciais, finais e ensino médio na DERCO - a fim de ampliar a compreensão geral e constituir pistas que possam permitir o estabelecimento de uma compreensão mais esclarecedora sobre o objeto de estudo voltado para o ensino de ciências e matemática. A entrevista com os PEC foi autorizada pela Dirigente Regional de Ensino da DERCO (anexo 4).

A abordagem utilizada nesta pesquisa é qualitativa,

“tendo em vista que esta permite ao pesquisador conhecer, com maior profundidade, a realidade de um contexto específico, e participante permitindo a inserção no interior de uma comunidade específica. (BOGDAN; BIKLEN, 2010).

Para analisar os dados coletados optamos pela Análise Textual Discursiva (ATD) para assim produzir novas compreensões sobre as informações obtidas e reconstruir conhecimentos sobre o tema pesquisado. Nesta abordagem compreendemos que *“analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos e observações, as transcrições de*

entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (ANDRÉ, LÜDKE, 1986).

Conforme os argumentos de Moraes e Galiazzi (2007),

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. (MORAES E GALIAZZI, 2007, p.118).

Segundo Gomes (2007), a palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos e aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. As categorias nos ajudam a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas pelos nossos instrumentos de coleta de dados e tanto podem ser criadas antes como durante o processo de análise.

Moraes e Galiazzi (2007) pontuam que:

Cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos. Daí a importância de sua descrição cuidadosa, sempre no sentido de mostrar aos leitores e outros interlocutores as opções e interpretações assumidas pelo pesquisador (MORAES, GALIAZZI, 2007, p.125).

Para ajudar na elaboração das categorias,

“foi utilizado o recurso “nuvens de palavras”, que são representações gráficas utilizadas para mostrar de forma visual, a frequência com que as palavras aparecem em um texto. Quanto maior for a frequência de aparecimento de uma palavra no texto, maior é o tamanho da fonte usada para exibir essa palavra na figura que lembra uma nuvem e que é formada a partir de todas as demais palavras do texto. Com o programa Wordle 10 é possível variar as fontes, as disposições (layouts) e os esquemas de cores para facilitar a visualização (MARIANO, 2019, p. 67).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO – QUESTIONÁRIO ONLINE

5.1 Universo pesquisado e a caracterização do PEC

Uma das principais atribuições do Núcleo Pedagógico e de responsabilidade dos PEC é a articulação dos processos formativos,

“como orientações técnicas gerais centralizadas na Diretoria de Ensino, por grupo de escolas (setores/polos) ou nas escolas, quer seja em ações de acompanhamento das atividades desenvolvidas na escola. Os Núcleos Pedagógicos na estrutura das Diretorias de Ensino são responsáveis pela condução do processo formativo e pela implementação de políticas públicas.” (ROCHA, 2017, p. 75-76)

Assim, a pesquisa buscou obter informações gerais a respeito do contexto formativo desenvolvido no Núcleo Pedagógico da DERCO por meio de questionário eletrônico respondido pelos PEC. Importante ressaltar que o preenchimento do formulário eletrônico não era obrigatório, mas sim desejável. Dos vinte e um (21) PEC designados (em 2017 quando o questionário foi aplicado) no Núcleo Pedagógico da DERCO, dezessete (17) responderam ao questionário, o qual foi objetivamente analisado, utilizando-se dos critérios de sistematização do processo formativo ao longo dos últimos cinco anos, partindo de 2012.

A primeira parte do questionário (apêndice B), referia-se a caracterização do PEC com relação ao gênero, tempo de atuação como PEC na DERCO e o componente curricular em que atua. Neste contexto, nota-se pela análise dos dados, que há uma predominância do sexo feminino entre os professores que exercem a função de PEC, sendo 82,4% do sexo feminino e 17,6% do sexo masculino. Esta constatação leva a refletir sobre estudos da feminização do magistério. Apple (1995) afirma que os estudos sobre a feminização docente não podem estar pautados em características pessoais, como submissão, por exemplo, mas devem ser entendidas num contexto mais dinâmico e complexo das relações patriarcais.

Para Souza (2008),

Pensar na predominância de mulheres na função de ATP é refletir sobre o processo de ampliação histórica da participação deste gênero na constituição do magistério, mas, ao mesmo tempo refletir sobre o conceito de que há uma hierarquização da autoridade masculina. O número elevado de mulheres na função de ATP pode ser um simples reflexo da ampliação da participação feminina na educação, ou pode ser pensado a partir da quebra do conceito de vínculo entre autoridade e gênero masculino. Porém, este estudo extrapola os objetivos desta pesquisa. (SOUZA, 2008, p.96)

Outra característica observada nesse grupo é o tempo de atuação (tabela 03) dos PEC no Núcleo Pedagógico da DERCO, com 17,6 % atuando entre 0 a 4 anos;

47,1 % atuando entre 5 a 10 anos; 29,4% atuando entre 11 e 15 anos e 5,9% atuando entre 16 e 20 anos. Nota-se que 82,4% dos PEC atuam no Núcleo Pedagógico da DERCO entre 5 e 20 anos, demonstrando que há um grupo significativo que se mantém na função mesmo com as turbulências derivadas das mudanças político-partidárias¹⁶.

Outro dado relevante a ser analisado é o investimento do PEC em uma segunda formação e em cursos de pós-graduação. Dos 17 PEC que responderam o formulário, 07 possuem outra graduação além da exigida para atuar na função, sendo: 3 em pedagogia, 2 em psicologia, 1 em ciências sociais e 1 em história. Com relação a cursos de pós-graduação, 12 PEC fizeram curso de especialização nas áreas de: saúde e educação à distância, ensino de filosofia, psicopedagogia e administração escolar, matemática, educação física escolar e sexualidade humana, educação, língua inglesa, arte, alfabetização e língua portuguesa e 3 fizeram mestrado, sendo 2 em educação e 1 em saúde e sexualidade humana.

Tabela 3 - Caracterização do PEC: Gênero/Área de Atuação/Tempo.

Caracterização dos PEC			
PEC	Gênero	Área de Atuação	Tempo na função (anos)
PEC 1	Masculino	Matemática	11 a 15
PEC 2	Feminino	Pedagogia – Anos Iniciais	5 a 10
PEC 3	Feminino	Pedagogia – Anos Iniciais	5 a 10
PEC 4	Feminino	Filosofia	5 a 10
PEC 5	Feminino	Pedagogia – Anos Iniciais	11 a 15
PEC 6	Masculino	Matemática	0 a 4
PEC 7	Masculino	Ciências Biológicas	5 a 10
PEC 8	Feminino	Educação Física	16 a 20
PEC 9	Feminino	Especialista	11 a 15
PEC 10	Feminino	Pedagogia – Anos Iniciais	0 a 4
PEC 11	Feminino	Educação Especial	11 a 15
PEC 12	Feminino	Língua Portuguesa	5 a 10
PEC 13	Feminino	Pedagogia – Anos Iniciais	5 a 10
PEC 14	Feminino	Arte	5 a 10
PEC 15	Feminino	Língua Portuguesa	11 a 15
PEC 16	Feminino	Língua Portuguesa	5 a 10
PEC 17	Feminino	Língua Portuguesa	0 a 4

Fonte: elaborada pelo autor.

5.2 Caracterização dos PEC em relação a participação em OT e cursos

Sobre os processos formativos, Rocha (2017) pontua que:

¹⁶ O PEC ocupa uma função designada na Diretoria de Ensino, e quem os designa são os Dirigentes Regionais de Ensino que ocupam um cargo de confiança da administração da SEDUC-SP. Neste sentido, qualquer alteração político-partidária sofrida na administração da SEDUC-SP se reflete na escolha dos Dirigentes e por consequência na escolha e designação do PEC.

Um processo formativo bem estruturado é caracterizado pela articulação entre teoria e prática e para Tardif (2010), os professores sofrem um processo de alienação da relação entre a prática docente e os saberes científicos e acadêmicos, o que dificulta a reflexão mais aprofundada sobre a prática docente. (ROCHA, 2017, p. 80)

Neste contexto, Garcia (1999) destaca que,

A formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p.26).

Segundo Rocha (2017, p. 80), é muito importante que os formadores de fato se envolvam em práticas de estudo, *que no contexto formativo do PEC precisam ser articuladas com as demais atividades e desenvolvidas de maneira que propiciem o compartilhamento e o aprofundamento de ideias.*

Neste contexto, um dado relevante a ser analisado é o investimento do PEC em sua formação, seja participando de OT ou cursos oferecidos pela SEDUC-SP e instituições parceiras. Por meio da análise dos dados registrados no formulário eletrônico, foi possível constatar que 76,5% dos PEC responderam que consideram muito importante participar de atividades profissionais para aprimoramento de sua prática como formador de formadores e 23,5% responderam que consideram importante.

As respostas às perguntas relacionadas a participação dos PEC em orientações técnicas (figuras 3 e 4) apontam que no período de 2012 a 2017, em média, 52,9% dos PEC responderam que participaram em mais de doze OT, 29,4% entre seis e oito OT, 11,8% entre três e cinco OT e 5,9% não participaram de nenhuma OT oferecida pela SEDUC-SP. Ainda com relação a participação do PEC em OT, 94,1% respondeu que sua participação ocorreu para aprimorar sua prática como formador, 88,2% para atender à solicitação da SEDUC-SP¹⁷, 82,4% para busca de contato e troca de experiências com outros formadores, 82,4% para a busca de esclarecimento sobre questões pedagógicas e 5,9% não participou de nenhuma formação.

¹⁷ Os PEC são convocados para participar das OT promovidas pela SEDUC-SP, portanto, sua participação é uma obrigatoriedade e caso não seja atendida o Dirigente Regional de Ensino deve justificar o motivo da ausência do PEC.

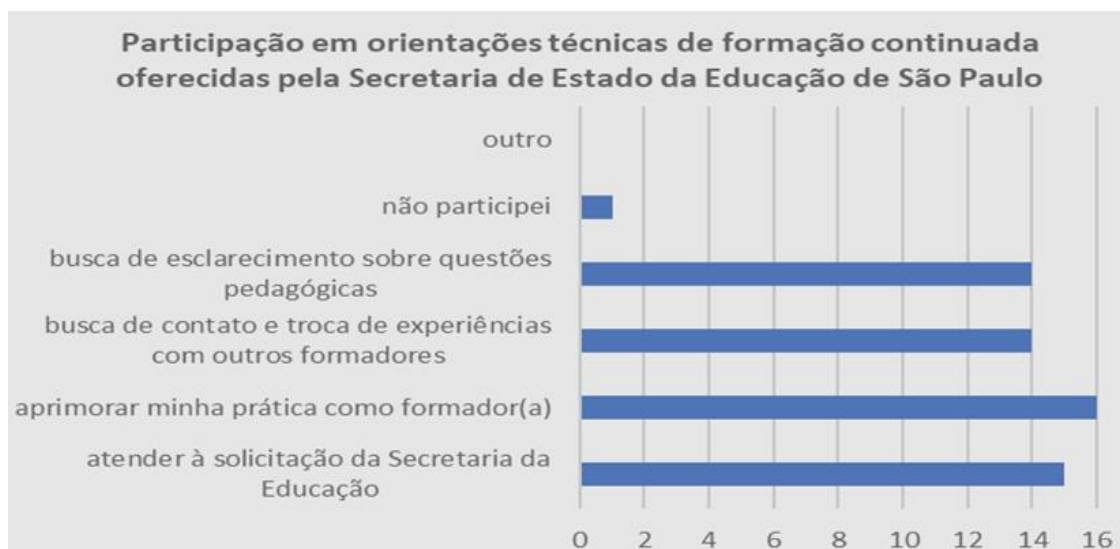


Figura 3 - Motivação da participação em orientações técnicas.

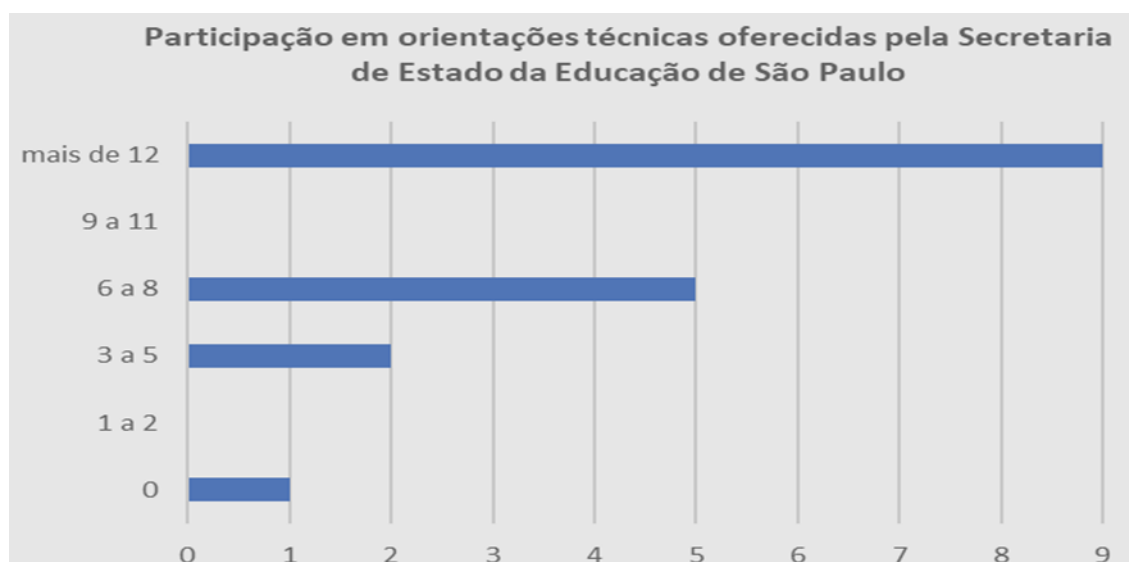


Figura 4 - Número de participação em orientações técnicas.

Já as respostas às perguntas relacionadas a participação dos PEC em cursos presenciais ou a distância (figuras 5 e 6) apontam que no período de 2012 a 2017, em média, 17,6% dos PEC responderam que participaram em mais de doze cursos, 17,6% entre nove e onze cursos, 23,5% entre seis e oito cursos, 23,5% entre três e cinco cursos, 11,8% entre um e dois cursos e 5,9% não participaram dos cursos presenciais ou a distância oferecidos pela SEDUC-SP. Ainda com relação a participação do PEC em cursos presenciais ou à distância, 88,2% respondeu que sua participação ocorreu para aprimorar sua prática como formador, 82,4% para busca de esclarecimento sobre questões pedagógicas, 70,6% para busca de contato e troca de

experiências com outros formadores, 52,9% para receber certificado válido para progressão funcional¹⁸, 41,2% por sua vontade, sem objetivo específico e 5,9% não participou de cursos presenciais ou a distância.

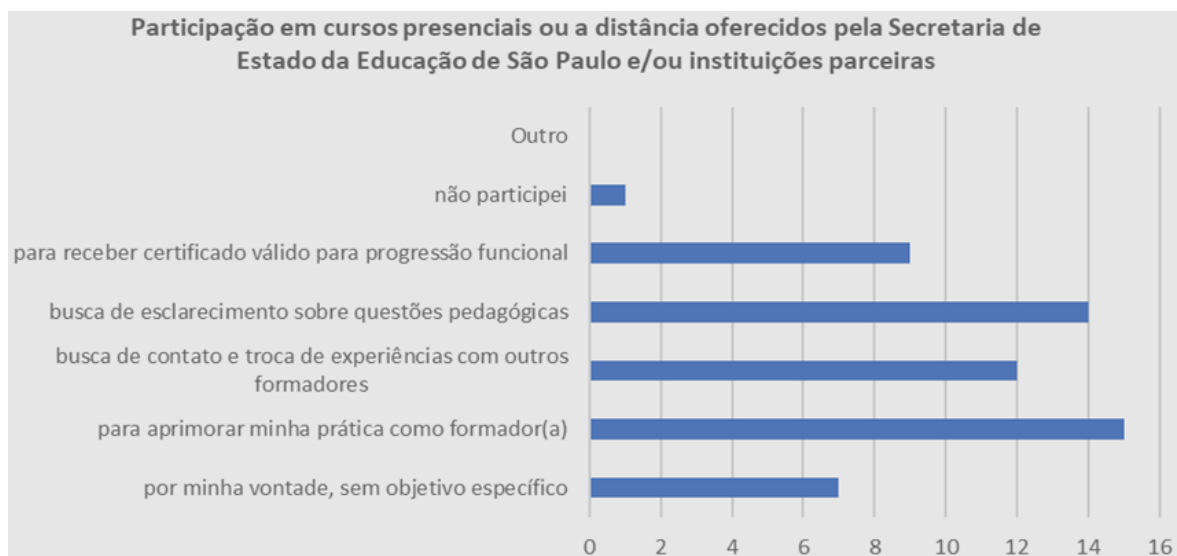


Figura 5 - Motivação da participação em cursos presenciais ou a distância.

¹⁸ A progressão funcional pela via não acadêmica está descrita na Resolução SE 36 de 1 de janeiro de 2014 e dispõe:

Artigo 2º - O processo de concessão da Evolução Funcional pela via não acadêmica, através do Fator Atualização, do Fator Aperfeiçoamento ou do Fator Produção Profissional, indicadores do aumento da capacidade, da qualidade e da produtividade do trabalho profissional no magistério, observará as pontuações estabelecidas para os componentes de cada fator, bem como os lapsos de validade fixados para os títulos correspondentes, que se encontram discriminados nos Quadros 1, 2 e 3 do ANEXO I que integra esta resolução.

§ 1º - As pontuações dos componentes do Fator Atualização e do componente Extensão Universitária/Cultural do Fator Aperfeiçoamento, constantes dos Quadros 1 e 2, respectivamente, serão calculadas com base na carga horária indicada no certificado de conclusão do curso realizado pelo profissional.

Disponível em:
<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201407010036>.

Acesso em 09/01/2024.

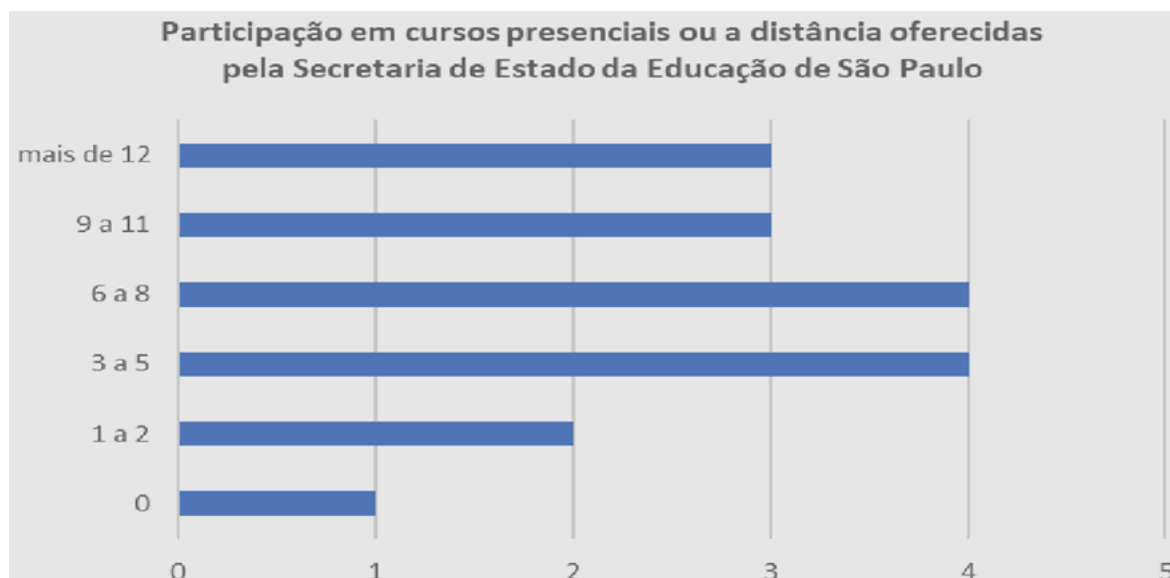


Figura 6 - Número de participação em cursos presenciais ou a distância.

Com relação às informações recebidas e/ou trocadas nas orientações técnicas/cursos presenciais ou à distância (figura 7), 82,4% dos PEC apontam que inseriram em sua prática como formadores, tópicos específicos do conteúdo abordado na OT ou curso em que participou, 76,5% apontam que inseriram em sua prática as metodologias de ensino, 70,6% apontam que inseriram propostas contextualizadas de ensino, 23,5% apontam que inseriram experimentos com ou sem adaptação em suas ações formativas e 5,9% não utilizaram nenhuma das opções apresentadas.

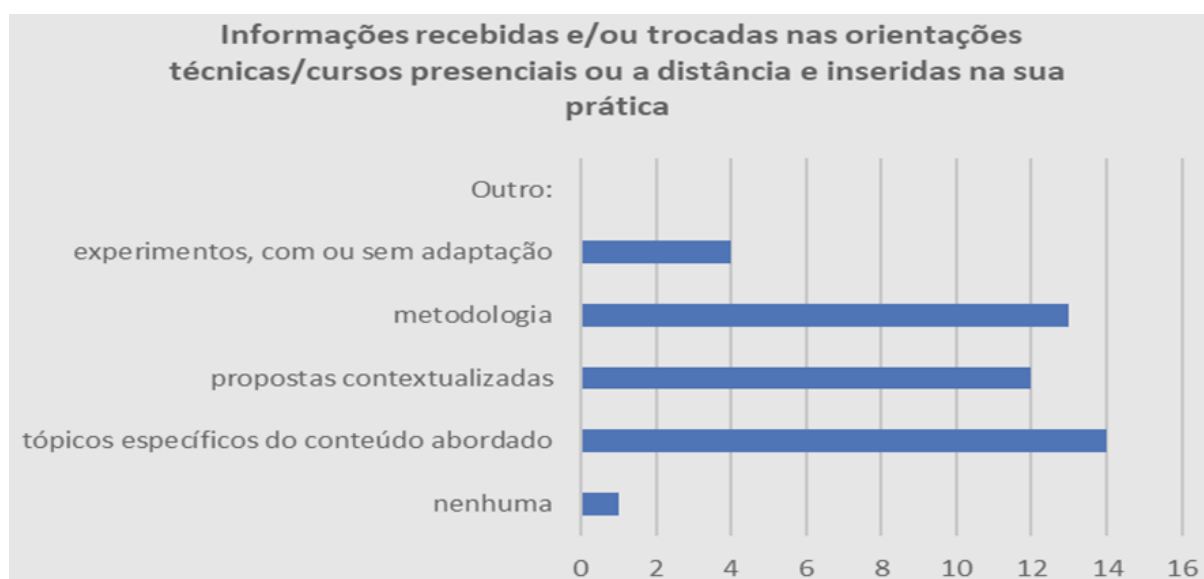


Figura 7 - Temas inseridos na prática do PEC.

5.3 Atuação profissional dos PEC na DERCO

O PEC tem posição central no que se refere à implementação da política pública de formação docente, sendo responsável por coordenar todas as ações formativas nas Diretorias de Ensino, por meio de OT e cursos descentralizados, sendo suas principais funções descritas na resolução SEDUC 62 de 14 de julho de 2022 (com base no Anexo I da Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022):

- I - implementar ações de apoio pedagógico e educacional que orientem os professores na condução de procedimentos relativos à organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino;
- II - orientar os Coordenadores de Gestão Pedagógica: a) na implementação do currículo; b) na utilização de materiais didáticos e paradidáticos.
- III - acompanhar e avaliar a execução do currículo na perspectiva dos princípios e dos fundamentos pedagógicos para o desenvolvimento integral do estudante;
- IV - acompanhar e orientar os Coordenadores de Gestão Pedagógica que, por sua vez, formem professores em sala de aula, quando necessário, para garantir a implementação do currículo;
- V - implementar e acompanhar programas e projetos educacionais da Secretaria relativos à área de atuação que lhes é própria;
- VI - identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores e de Coordenadores de Gestão Pedagógica no âmbito da área de atuação que lhes é própria;
- VII - participar da implementação de programas de formação continuada, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”;
- VIII - apoiar, com subsídios, as reuniões pedagógicas realizadas nas escolas, conforme tema a ser trabalhado pela equipe docente;
- IX - promover encontros, oficinas de trabalho, grupos de estudos e outras atividades para divulgar e capacitar professores na utilização de materiais pedagógicos em cada componente curricular, área de conhecimento e interdisciplinaridade;
- X - participar do processo de elaboração do plano de trabalho da Diretoria de Ensino;
- XI - elaborar o plano de trabalho do Núcleo para melhoria da aprendizagem das escolas, a partir das necessidades identificadas nas visitas às escolas, na análise de indicadores de resultados das avaliações, nos relatórios dos Coordenadores de Gestão Pedagógicas e diretrizes da SEDUC;
- XII - orientar, em articulação com o Departamento de Modalidades Educacionais e Atendimento Especializado – DEMOD, as atividades de educação especial e inclusão educacional no âmbito da área de atuação que lhes é própria; XIII - acompanhar o trabalho dos Coordenadores de Gestão Pedagógica, no exercício de suas atribuições, e na orientação das metodologias de ensino utilizadas em sala de aula para avaliar e propor ações de melhoria de desempenho em cada componente;
- XIV - organizar o acervo de materiais e equipamentos didático-pedagógicos;
- XV - analisar os resultados de avaliações internas e externas e propor medidas para melhoria dos indicadores da educação básica, no âmbito da área de atuação que lhes é própria;
- XVI - articular com a Coordenadoria Pedagógica, e com as escolas a implantação dos Projetos da Pasta de recuperação, reforço e aprofundamento;
- XVII - participar junto com os Supervisores do acompanhamento pedagógico formativo desenvolvido pela equipe da SEDUC; e XIX - outras atividades relacionadas às atribuições do Núcleo Pedagógico, conforme orientação do Coordenador de Equipe Curricular (SÃO PAULO, 2022).

Neste contexto, a segunda parte do questionário (apêndice B) buscou analisar como são organizados os processos formativos desenvolvidos pelos PEC na DERCO, sob os seguintes aspectos: tempo de estudo dedicado a organização das OT e cursos, documentos oficiais utilizados para elaboração das pautas formativas, quantidade de OT e cursos oferecidos aos CGP e professores, número de visitas às unidades escolares, parcerias e recursos financeiros.

Com relação ao tempo de estudo dedicado a organização das OT e cursos, das 8 horas diárias de trabalho, 52,9% dos PEC responderam que utilizam em média 3 horas diárias para planejar e organizar suas ações formativas, 29,5% responderam que utilizam em média 4 horas diárias e 17,6% responderam que utilizam em média 1 hora diária. Cabe ressaltar que não foi considerado o tempo gasto com ações burocráticas como leituras de e-mails, atendimento às solicitações do gabinete, atendimento telefônico, separação de materiais entre outros.

Os dados sobre a organização das ações formativas, em relação aos documentos oficiais que os PEC utilizam como referencial teórico em suas ações de formação na DERCO estão apresentados na tabela 4. Podemos observar que os três documentos mais utilizados pelos PEC são a Matriz de Referência para Avaliação – Documento Básico do Saresp¹⁹, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e Parâmetros Curriculares Nacionais e estão de acordo com o que está descrito no Decreto 57.141 de 18 de julho de 2011 e Resolução SE 75 de 30 de dezembro de 2014 (legislação vigente quando o PEC respondeu o questionário) que diz:

Artigo 6º - As atribuições dos Professores Coordenadores integrantes dos Núcleos Pedagógicos - PEC das Diretorias de Ensino são as estabelecidas no Decreto 57.141, de 18-07- 2011, em seu artigo 73, cujo detalhamento, previsto no inciso I do artigo 122 do mesmo decreto, encontra-se nas disposições do artigo 5º desta resolução, genericamente para todo Professor Coordenador, e nas seguintes especificações:

I - do compromisso de: identificar e valorizar os saberes do Professor Coordenador - CGP da unidade escolar; fortalecer o papel do CGP como

¹⁹ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em 09/01/2024.

formador de professores; oferecer subsídios teóricos e operacionais de sustentação da prática do CGP; organizar e promover Orientações Técnicas visando a esclarecer e orientar os CGPs quanto à observância: - dos princípios que fundamentam o currículo e os conceitos de competências e habilidades; - dos procedimentos que otimizam o desenvolvimento das habilidades e competências avaliadas pelo SARESP (observar, realizar e compreender) (SÃO PAULO, 2014).

Tabela 4 - Documentos utilizados como referencial para elaboração de ações de formação.

Documento Oficial	PEC
Matriz de Referência para Avaliação – Documento Básico Saresp	82,4%
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	70,6%
Parâmetros Curriculares Nacionais (CGPN)	70,6%
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação: Básica Diversidade e Inclusão	58,8%
Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias	52,9%
Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN)	35,3%
Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias	35,3%
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	35,3%
Outro	35,3%
Matriz de Referência - Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	29,6%
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CGPNEM)	23,5%
Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da natureza e suas tecnologias	17,6%
Currículo do Estado de São Paulo: Ciências humanas e suas tecnologias	17,6%
Nenhum	0

Fonte: elaborada pelo autor.

Os documentos indicados no item “outro” foram os guias de livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD e os Guias de orientações Curriculares dos Anos Iniciais.

As OT realizadas na DERCO tem a duração mínima de seis horas e máxima de oito horas e pode reunir grande parte do corpo docente com representantes das 97 escolas onde são convocados professores de disciplinas pertencentes a uma das áreas do conhecimento (Humanas, Exatas, Linguagens ou Ciências da Natureza) ou os CGP dos anos iniciais, finais e ensino médio (separados por segmento).

Sobre a participação dos professores nas ações formativas,

“o Núcleo Pedagógico solicita às escolas que convide para a reunião um determinado número de docentes de uma disciplina, área do conhecimento ou que tenham relação com a temática do encontro, e, geralmente, as escolas permitem que os professores decidam entre si quais querem e podem comparecer. As escolas por sua vez enviam um ou mais nomes, dependendo da abrangência da reunião, para o Núcleo Pedagógico, e a partir de uma listagem os professores serão convocados para participar da OT. Portanto, não são todos os professores que são convocados, apenas uma parcela deles, sendo assim, se houver outros professores da mesma disciplina ou área na escola, esses não são convocados e, portanto, não podem ir à reunião e devem trabalhar normalmente. Por se tratar de uma convocação feita pelo DOESP, caso o professor convocado não queira ou não possa participar da reunião, também não poderá ir ao trabalho e ficará com falta, porque neste dia sua presença só pode ser validada se ele estiver em alguma ação do Núcleo Pedagógico, assim como afirma a Resolução SE nº 61 de 6

de julho de 2012.” (ETELVINO, 2017, p. 64-65)

Essa resolução também é válida para os CGP e dispõe sobre as OT:

Artigo 5º - O servidor convocado para participar de Orientação Técnica será dispensado das atividades/aulas, do turno/período de seu horário de trabalho que coincidir com o horário de realização da Orientação, podendo haver dispensa de até a totalidade das atividades/aulas do servidor, quando:

I – a carga horária e a distância do local de realização da Orientação Técnica inviabilizarem, em tempo hábil, o comparecimento do participante ao seu órgão/unidade de exercício;

II - a carga horária da Orientação Técnica e o tempo necessário ao deslocamento do participante perfizerem a totalidade de sua carga horária de trabalho no respectivo órgão/unidade de exercício (SÃO PAULO, 2012).

Neste sentido, pela análise da tabela 5 é possível observar que na DERCO (considerando o período de 2012 a 2017), os PEC realizaram mais de quatro ações formativas por meio de OT, tanto para CGP (52,9%) quanto para professores (41,2%) do que por meio de cursos presenciais (5,9% para CGP e professores). Esta diferença se justifica pelo fato das OT terem caráter obrigatório de participação tanto para os CGP como dos professores, enquanto que nos cursos presenciais não há esse caráter obrigatório e devem ser realizados fora do horário de trabalho do CGP e dos professores.

Cabe ressaltar que esse caráter obrigatório de participação na OT causa um enorme descontentamento por inúmeros motivos, *alguns professores preferem não participar, outros gostariam de participar, mas nem sempre tem compatibilidade de horário, por acúmulo em secretarias municipais, por lecionar em escolas privadas, ou ainda, por terem outros empregos* (ETELVINO, 2017, p. 65). No entanto se não houver outro professor disponível na unidade escolar, os professores que possuem acúmulo de cargo ou outros empregos podem ser convocados assim mesmo.

Outro fator limitador é a duração das reuniões, pois geralmente são de oito horas, ocupando os períodos da manhã e da tarde, e grande parte dos professores afirmam que as reuniões têm mais horas de duração do que o número de aulas naquele dia. (ETELVINO, 2017, p. 65)

Os cursos presenciais oferecidos pelos PEC na DERCO conferem ao profissional (CGP ou professor) a emissão de certificado de participação que pode ser usado para evolução funcional via não acadêmica. Apesar das OT serem obrigatórias, as atividades formativas realizadas por convocação não são consideradas para carreira docente, pois não há emissão de certificado de participação (SÃO PAULO, 2012).

Tabela 5 - Número de OT e Cursos realizadas na DERCO para CGP e professores.

Quantidade (por ano)	OT - CGP	OT - Professores	Curso - CGP	Curso - Professores
0	5,9%	11,8%	64,7%	5,9%
1	11,8%	0,0%	17,6%	58,8%
2	17,6%	42,1%	11,8%	23,5%
3	11,8%	5,9%	0,0%	5,9%
mais que 4	52,9%	41,2%	5,9%	5,9%

Fonte: elaborada pelo autor.

Rocha (2017) destaca que,

O acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo CGP por parte dos PEC pressupõe uma relação de parceria e complementariedade na busca do compartilhamento de saberes que colaborem para o desenvolvimento profissional de ambos. Exige que os PEC estabeleçam com os CGP corresponsabilidade pelas atividades desenvolvidas no âmbito escolar. (ROCHA, 2017, p. 80)

Neste contexto, o acompanhamento das atividades dos CGP nas unidades escolares por parte dos PEC da DERCO, no período de 2012 a 2017, apontam que em média, 47,1% dos PEC visitam as unidades escolares sob sua jurisdição de três a cinco vezes ao mês, 23,5% realizam de seis a oito visitas ao mês, 17,6% realizam de uma a duas visitas ao mês e 11,8% realizam de nove a doze visitas ao mês.

Uma das questões do formulário da pesquisa buscou verificar como os PEC vêm realizando as parcerias com as universidades e e/ou outras instituições para organização e desenvolvimento de orientações técnicas e cursos. A partir da análise dos dados, verifica-se que 70,6% dos PEC responderam que buscam parcerias para o desenvolvimento de suas OT e cursos. As universidades e instituições parceiras citadas na pesquisa foram: Sesc Campinas, Ação Civil Cidadania Brasil, Unicamp, APAE, PUCCAMP, Cenpec, Editoras, Federações Esportivas e Orcamp.

Com relação aos recursos financeiros disponibilizados pela DERCO para a realização das ações de formação, 52,9% dos PEC responderam que os recursos são para o pagamento do transporte dos CGP, 16,4% responderam que os recursos são para o *coffee break* oferecido aos profissionais em formação e apenas 5,9% responderam que são disponibilizados recursos para aquisição de material permanente e materiais de estudo. A partir da análise da figura 8, verifica-se que a maior parte dos recursos disponibilizados pela DERCO são para a compra de *coffee break* e para pagamento de transporte para o deslocamento dos CGP e professores, que já são previstos no orçamento anual das Diretorias, enquanto que não há recursos previstos no orçamento anual da DERCO para aquisição de material permanente,

sendo possível adquiri-los por meio de outros recursos e projetos nem sempre disponíveis durante o ano.



Figura 8 - Recursos financeiros disponibilizados para as ações formativas na DERCO.

5.4 Análise das questões discursivas

A partir de um estudo aprofundado das palavras destacadas nas nuvens de palavras, as categorias resultaram da leitura flutuante das unidades de análise que as originaram. As nuvens de palavras (figuras 9 e 10) e as categorias correspondentes (quadros 12 e 13) foram elaboradas a partir das respostas dos PEC às questões 11 e 13 do questionário de pesquisa (anexo 1). Nos quadros 12 e 13, as primeiras colunas trazem as palavras em destaque na nuvem respectiva e na segunda coluna aparece a categoria relacionada com as palavras indicadas.

Quadro 13 - Palavras em destaque na Figura 10 e a categoria correspondente.

Palavras em destaque na figura 10	Categoria Correspondente
tema, demanda, necessidade, coordenadores, avaliações	Formação continuada – Avaliação Interna e Externa
orientações, formação, ações, pauta, professores	Formação continuada - Temáticas para ATPC

Fonte: elaborado pelo autor.

Resumidamente, a partir das palavras destacadas nas nuvens e da leitura flutuante das unidades de análise que as originaram (apresentadas nos quadros 14 e 15), foram produzidas duas categorias: A (Formação Continuada – Avaliação Interna e Externa) e B (Formação Continuada – Temáticas para ATPC) que serão apresentadas a seguir.

Quadro 14 - Fragmentos das respostas dos PEC à questão 11.

Fragmento	Unidade de Análise	Categoria
Avaliação Externa e Interna, Análise de resultados, Legislação.	Avaliação Externa e Interna [...]	A
[...] Considero o trabalho para a formação de coordenadores como formador de professores aspectos como: organização de pautas de ATCGP, Reflexão sobre os procedimentos didáticos em sala de aula, modalidades organizativas, gestão do tempo em sala de aula, avaliação, práticas de leitura e escrita [...]	[...] para a formação de coordenadores como formador de professores aspectos como: organização de pautas de ATCGP, Reflexão sobre os procedimentos didático em sala de aula, modalidades organizativas, gestão do tempo [...]	B
[...] o tema principal é a formação continuada de professores que revertam em favorecimento à aprendizagem em sala de aula, por exemplo, temas como: estratégias metodológicas para a apresentação e desenvolvimento dos conteúdos, planejamento, textos teóricos para estudo e reflexão sobre o ensino e aprendizagem [...]	[...] o tema principal é a formação continuada de professores que revertam em favorecimento à aprendizagem em sala de aula, por exemplo, temas como: estratégias metodológicas para a apresentação e desenvolvimento dos conteúdos [...]	B
[...] alguns temas precisam ser recorrentes e não podem ficar de fora das pautas de formação. Temas como inclusão, avaliação interna e externa, conselho de classe, procedimentos de recuperação, leitura são exemplos de temas pertinentes e fundamentais para debate e estudo no processo de formação de professores coordenadores.	[...] Temas como inclusão, avaliação interna e externa, conselho de classe, procedimentos de recuperação, leitura são exemplos de temas pertinentes e fundamentais para debate e estudo no processo de formação [...]	A B
[...] Diversidade Sexual/Educação Integral em Sexualidade, Avaliação Interna e Externa Inserção de tecnologias na prática escolar, metodologias diferenciadas para o trabalho e identificação de Altas Habilidades e Superdotação na rede pública de ensino.	[...] Avaliação Interna e Externa Inserção de tecnologias na prática escolar, metodologias diferenciadas para o trabalho [...]	A B
[...] concepção de ensino e aprendizagem, Alfabetização, Organização de rotinas dos professores, metodologias, Modalidades didáticas de ensino [...]	[...] Organização de rotinas dos professores, metodologias, Modalidades didáticas de ensino [...]	B

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 15 - Fragmentos das respostas dos PEC à questão 13.

Fragmento	Unidade de Análise	Categoria
[...] Dentro das necessidades apontadas pela Secretaria, Diretoria de Ensino, Unidade Escolar e/ou constatação em visita, realizo pesquisas dentro do tema, procuro ações bem sucedidas já realizadas na rede para compartilhar experiências e apresentar diferentes possibilidades para adequação nas distintas realidades das UE.	[...] realizo pesquisas dentro do tema, procuro ações bem sucedidas já realizadas na rede para compartilhar experiências e apresentar diferentes possibilidades para adequação nas distintas realidades das UE.	B
[...] São orientações diferenciadas quando se trata de abordar algum conceito e/ou conteúdo da disciplina. É fundamental organizar uma pauta para nortear e justificar a OT. Buscar estudos e pesquisas que tratem o tema ou conteúdo. Deixar claro os objetivos propostos. Especificar na ação proposta no caminhar metodológico. Ter momentos de vivência da atividade com reflexão e registros. Ter momentos para troca de experiências e de avaliação do encontro (OT).	[...] Especificar na ação proposta no caminhar metodológico. Ter momentos de vivência da atividade com reflexão e registros. Ter momentos para troca de experiências e de avaliação do encontro (OT).	B
[...] Atendo as orientações da equipe CAPE/SEE – Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado e as demandas necessárias para a formação dos professores coordenadores e professores especializados nas salas de recursos conforme temas específicos.	[...] demandas necessárias para a formação dos professores e professores coordenadores [...]	B
[...] Primeiramente, penso no tema, assuntos a serem tratados e para isso é importante levar em conta a demanda da secretaria - ações e projetos definidos (como por exemplo avaliação, sala de leitura entre outros) - depois procuro levar em conta a demanda das escolas, suas necessidades, a relevância de um dado assunto considerando a diretoria como um todo. Procuro ver os recursos/materiais disponibilizados pela secretaria para desenvolvimento de tal tema, mas vou em busca de textos diferentes que complementem o trabalho. Estudo e começo a pensar na parte prática, se bem que essa divisão entre prática e estudo/teoria não é tão marcada assim [...]	[...] Primeiramente, penso no tema, assuntos a serem tratados e para isso é importante levar em conta a demanda da secretaria - ações e projetos definidos (como por exemplo avaliação, sala de leitura entre outros) - depois procuro levar em conta a demanda das escolas, suas necessidades, a relevância de um dado assunto considerando a diretoria como um todo [...]	A B
[...] São planejadas a partir das necessidades do grupo de professores e professores coordenadores. A pauta é elaborada pela equipe dos anos iniciais e depois discutida pelos integrantes.	[...] São planejadas a partir das necessidades do grupo de professores e professores coordenadores [...]	B
[...] Primeiro de acordo com a demanda. Por exemplo, olhando os resultados das avaliações, em especial a avaliação em processo - AAP ²⁰ é possível pensar em orientações para os coordenadores e professores. [...]	[...] resultados das avaliações, em especial a avaliação em processo - AAP é possível pensar em orientações para os coordenadores e professores [...]	A B

Fonte: elaborado pelo autor.

²⁰ Diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino é o objetivo da Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP). O caderno de perguntas e respostas é formado por uma redação, questões dissertativas e de múltipla escolha de língua portuguesa e matemática, tendo como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Os índices extraídos são utilizados pela Educação para produzir orientações aos educadores, desenvolver programas e projetos que atuem nas dificuldades dos alunos. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-aprendizagem>. Acesso em 09/01/2024.

A categoria A, “Formação Continuada – Avaliação Interna e Externa” foi denominada desta forma porque a partir da leitura flutuante das unidades de análise e da análise das nuvens de palavras, percebemos que grande parte dos PEC se referiu à formação sobre avaliação interna e externa com muito destaque.

As unidades de análise que serão apresentadas ao longo deste texto contêm as palavras que apareceram com mais frequência nas nuvens de palavras (figuras 9 e 10) e que estão apresentadas nos quadros 12 e 13. Estas palavras são: formação, avaliação(ões), interna, externa, coordenadores, tema, demanda e necessidade. Sendo assim, reforçamos que as nuvens auxiliaram na denominação das categorias e na seleção de quais unidades de análise, daquelas contidas nos quadros 14 e 15, seriam mais significantes para serem trazidas para o texto.

Ao serem perguntados se havia temas ou conceitos que são específicos para a organização de OT para os CGP das escolas (questão 11 – anexo 1), notamos que a palavra avaliação(ões) aparece em 58,8% das respostas apontadas pelos PEC, a palavra formação em 35,3% das respostas, acompanhadas das palavras interna e externa com 17,6% cada. Neste contexto, destacamos as seguintes unidades de análise, do quadro 14:

Avaliação Externa e Interna [...]
 [...] Temas como inclusão, avaliação interna e externa, conselho de classe, procedimentos de recuperação, leitura são exemplos de temas pertinentes e fundamentais para debate e estudo no processo de formação [...]
 [...] Avaliação Interna e Externa, Inserção de tecnologias na prática escolar, metodologias diferenciadas para o trabalho [...]

Ao serem perguntados como planejam suas ações de formação tanto para CGP quanto para os professores de sua área de atuação como formador de formadores na DERCO (questão 13 – anexo 1), notamos que a palavra necessidade aparece em 41,2% das respostas apontadas pelos PEC, as palavras avaliações, demanda, tema e coordenadores aparecem com 29,4% cada. Neste contexto, destacamos as seguintes unidades de análise, do quadro 15:

[...] resultados das avaliações, em especial a avaliação em processo - AAP é possível pensar em orientações para os coordenadores e professores [...]
 [...] Primeiramente, penso no tema, assuntos a serem tratados e para isso é importante levar em conta a demanda da secretaria - ações e projetos definidos (como por exemplo avaliação, sala de leitura entre outros) - depois procuro levar em conta a demanda das escolas, suas necessidades, a relevância de um dado assunto considerando a diretoria como um todo [...]

Os resultados obtidos a partir da categorização das respostas e das unidades de análise destacadas no texto, sugerem que os temas ou conceitos considerados

específicos para o planejamento e a organização das ações formativas pelos PEC da DERCO estão em consonância com parte de suas atribuições descritas no Decreto 57.141, de 18 de julho de 2011, e na Resolução SE 75 de 30 de dezembro de 2014 (legislação vigente em 2017 quando os PEC responderam o formulário). Entre essas atribuições, destacamos

“o compromisso de organizar e promover OT visando esclarecer e orientar os CGP quanto à observância das concepções de avaliação que norteiam o currículo e a aprendizagem no processo - AAP e SARESP, articuladas com as avaliações internas das escolas”. (SÃO PAULO, 2011).

Neste contexto, cabe aos CGP

“tornar as ações da coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem a análise de índices e indicadores externos de avaliação de sistema e desempenho da escola, para tomada de decisões em relação à proposta pedagógica e a projetos desenvolvidos no âmbito escolar, como também a análise de indicadores internos de frequência e de aprendizagem dos alunos, tanto da avaliação em processo externo, quanto das avaliações realizadas pelos respectivos docentes, de forma a promover ajustes contínuos das ações de apoio necessárias à aprendizagem.” (SÃO PAULO, 2014).

A categoria B, “Formação Continuada – Temáticas para ATPC” foi denominada desta forma porque a partir da leitura flutuante das unidades de análise e da análise das nuvens de palavras, percebemos que grande parte dos PEC se referiu à formação continuada em ATPC com muito destaque.

As unidades de análise que serão apresentadas ao longo deste texto contêm as palavras que apareceram com mais frequência nas nuvens de palavras (figuras 9 e 10) e que estão apresentadas nos quadros 12 e 13. Estas palavras são: temas, ATPC, práticas, professores, aula, orientações, formação, ações, pauta e professores. Sendo assim, reforçamos que as nuvens auxiliaram na denominação das categorias e na seleção de quais unidades de análise, daquelas contidas nos quadros 14 e 15, seriam mais significantes para serem trazidas para o texto.

Ao serem perguntados se havia temas ou conceitos que são específicos para a organização de OT para os CGP das escolas (questão 11 – anexo 1), notamos que a palavra professores aparece em 35,3% das respostas apontadas pelos PEC, a palavra práticas com 17,6% das respostas, a palavra ATPC com 11,8%, acompanhadas das palavras aula e temas com 29,46% cada. Neste contexto, destacamos as seguintes unidades de análise, do quadro 14:

[...] para a formação de coordenadores como formador de professores aspectos como: organização de pautas de ATCGP, Reflexão sobre os procedimentos didático em sala de aula, modalidades organizativas, gestão do tempo [...]

[...] formação continuada de professores que revertam em favorecimento à aprendizagem em sala de aula, por exemplo, temas como: estratégias metodológicas para a apresentação e desenvolvimento dos conteúdos [...]
 [...] o tema principal é a formação continuada de professores que revertam em favorecimento à aprendizagem em sala de aula, por exemplo, temas como: estratégias metodológicas para a apresentação e desenvolvimento dos conteúdos [...]

Ao serem perguntados como planejam suas ações de formação tanto para CGP quanto para os professores de sua área de atuação como formador de formadores na DERCO (questão 13 – anexo 1), notamos que a palavra professores aparece em 53,0% das respostas apontadas pelos PEC, as palavras orientações, formação, ações e pauta aparecem com 17,6% cada. Neste contexto, destacamos as seguintes unidades de análise, do quadro 15:

[...] realizo pesquisas dentro do tema, procuro ações bem sucedidas já realizadas na rede para compartilhar experiências e apresentar diferentes possibilidades para adequação nas distintas realidades das UE.
 [...] São planejadas a partir das necessidades do grupo de professores e professores coordenadores [...]
 [...] Especificar na ação proposta no caminhar metodológico. Ter momentos de vivência da atividade com reflexão e registros. Ter momentos para troca de experiências e de avaliação do encontro (OT).
 [...] demandas necessárias para a formação dos professores e professores coordenadores [...]

Os resultados obtidos a partir da categorização das respostas e das unidades de análise destacadas no texto, sugerem que os temas ou conceitos considerados específicos para o planejamento e a organização das ações formativas pelos PEC da DERCO estão em consonância com parte de suas atribuições descritas no Decreto 57.141, de 18 de julho de 2011, e na Resolução SE 75 de 30 de dezembro de 2014. Entre essas atribuições, destacamos:

- I. oferecer subsídios teóricos e operacionais de sustentação da prática do CGP;
- II. proporcionar aos CGPs a reflexão sobre a metodologia da observação de sala e os princípios que a efetivam na prática;
- III. promover a construção de instrumentos colaborativos e de indicadores imprescindíveis ao planejamento, à efetivação da observação, ao feedback e à avaliação;
- IV. acompanhar o processo de ensino e aprendizagem nas unidades escolares, bem como o desempenho de gestores, professores e alunos;
- V. verificar os registros de observação realizados pelo CGP da unidade escolar sobre a Gestão da Sala de Aula, para análise e monitoramento de ações de formação;
- VI. realizar intervenções pedagógicas, oferecendo contribuições teóricas e/ou metodológicas que visem à construção do espaço dialógico de formação (SÃO PAULO, 2014).

Cabe destacar que, também compete aos PEC realizar ações de formação com

os professores em sua área de atuação, a fim de atender às demandas peculiares de sua componente curricular pelo qual é responsável, visando à implementação do currículo e colaborando na construção e no desenvolvimento de situações de aprendizagem.

6. O PROCESSO FORMATIVO NA DERCO – RESULTADO DAS ENTREVISTAS

Por meio do estudo e codificação das unidades de significados que surgiram das entrevistas, no processo de ATD, compomos duas categorias de análise para orientar nossa investigação, que remetem aos nossos objetivos de pesquisa, sendo:

- a) planejamento do fazer formativo: escolha dos temas e organização das formações (categoria correspondente as questões 1, 2, 3, 4 e 5);
- b) Diretoria de Ensino como espaço formativo: importância, dificuldades e limitações (categoria correspondente as questões 6, 7, 8 e 9) .

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente com três PEC que atuam (direta/indiretamente) com o ensino nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente nas dependências da DERCO no mês de dezembro de 2023.

Para garantir o anonimato dos participantes optamos por utilizar a codificação de seus nomes conforme já apresentado na tabela 3 (caracterização do PEC: gênero/área de atuação/tempo na função – página 50), correspondendo às codificações: PEC 2, PEC 5 e PEC 7.

A partir dos dados analisados em cada questão da entrevista (apêndice D), pretendemos fazer um levantamento das percepções que os PEC possuem a respeito dos processos formativos que desenvolvem na DERCO compreendendo o período de 2012 a 2021.

Em alguns momentos optamos por trazer um episódio completo de falas dos PEC, contendo informações que foram importantes para a análise dos dados e atribuímos para cada trecho de fala (unidades de significados) manifestações dos PEC às categorias de análise já mencionadas.

6.1 Análise das entrevistas.

Quando questionados sobre quantas vezes (em média) participaram de formações ofertadas pela SEDUC-SP, bem como a indicação de alguns temas que foram desenvolvidos nessas formações (questão 1), emerge das respostas dos PEC a categoria - planejamento do fazer formativo: escolha dos temas e organização das formações. As palavras que aparecem como destaque são: avaliação, temas, formações, fluência leitora, SEDUC e SARESP (figura 11).



Figura 11 - Nuvem de palavra gerada com as respostas dos PEC à questão 1.

O tema que mais apareceu nas respostas dos PEC refere-se a avaliação, que neste caso, pela predominância da palavra SARESP²¹ e fluência leitora compreendemos como avaliação externa. A frequência com que essas formações foram realizadas pela SEDUC-SP, foi em média de 4 a 5 durante todo o período em que o PEC 7 atua na DERCO, e mensalmente para os PEC 2 e PEC 5.

“Via SEDUC umas 4 ou 5 no máximo nesse período que estou na diretoria de ensino. E a maioria dos temas foi currículo mesmo, implementação do currículo e uma delas que foi sobre educação e saúde.” (PEC 7)

“As formações ofertadas foram mensais pela SEDUC com os seguintes temas desenvolvidos: ATPC – organização e formação dos professores, RENALFA - Compromisso Criança Alfabetizada, Fluência Leitora, Modalidades Didáticas de leitura, Materiais Digitais, Avaliações Educacionais: SARESP, Avaliação de Saída Censitária (Fluência Leitora), Avaliação Diagnóstica.” (PEC 2 e PEC 5)

Quando questionados, quantas vezes (em média) realizaram formações com os CGP na Diretoria de Ensino, bem como a indicação de alguns temas que foram desenvolvidos nessas formações (questão 2), emerge das respostas dos PEC a categoria - planejamento do fazer formativo: escolha dos temas e organização das formações. As palavras que aparecem como destaque são: orientação, avaliação e fluência leitora (figura 12).

²¹ Disponível em: <https://saesp.fde.sp.gov.br/>. Acesso em 22/04/2024.



Figura 12 - Nuvem de palavra gerada com as respostas dos PEC à questão 2.

Abaixo, transcrevemos alguns trechos das falas dos PEC 2, PEC 5 e PEC 7.

“...e os temas muitas vezes foram currículo e alguns projetos da pasta como educação e saúde educação integral sexualidade e educação ambiental e a maioria foi currículo mesmo.” (PEC 7)

“...com foco nos seguintes temas: planejamento, avaliação diagnóstica inicial, fluência leitora, materiais digitais, orientação para a aplicação das avaliações e orientação para a correção da avaliação de fluência Leitora...” (PEC 2 e PEC 5)

A predominância do tema avaliação externa (SARESP e fluência leitora) nas respostas das questões 1 e 2, evidenciam o cumprimento de diretrizes e metas da SEDUC, bem como a implementação das políticas públicas, atendendo ao disposto nos itens I, II e III do Artigo 70 e 73 do Decreto nº 57.141 de 18 de julho de 2011.

Artigo 70 - As Diretorias de Ensino têm, em suas respectivas áreas de circunscrição e em articulação com as unidades centrais da Secretaria, as seguintes atribuições:

I - gerir:

- a) o processo de ensino-aprendizagem no cumprimento das políticas, diretrizes e metas da educação;
- b) as atividades administrativas, financeiras e de recursos humanos, que lhes forem pertinentes;

II - monitorar os indicadores de desempenho das escolas para o atendimento das metas da Secretaria;

III - supervisionar e acompanhar o funcionamento das escolas, observando:

- a) o cumprimento de programas e políticas;
- b) o desenvolvimento do ensino;
- c) a disponibilidade de material didático e de recursos humanos;

Artigo 73 - Os Núcleos Pedagógicos, unidades de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de ensino, que atuam preferencialmente por intermédio de oficinas pedagógicas, em articulação com as Equipes de Supervisão de Ensino, têm as seguintes atribuições:

I - implementar ações de apoio pedagógico e educacional que orientem os professores na condução de procedimentos relativos a organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino;

II - orientar os professores:

- a) na implementação do currículo;
- b) na utilização de materiais didáticos e paradidáticos;
- III - avaliar a execução do currículo e propor os ajustes necessários; (SÃO PAULO, 2011)

Com relação a implementação de políticas públicas da SEDUC-SP, destacamos o item II: monitorar os indicadores de desempenho das escolas para o atendimento das metas da Secretaria (SÃO PAULO, 2011).

Para monitorar os indicadores de desempenho das escolas, a SEDUC-SP faz uso do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP²², que é uma avaliação externa aplicada, desde 1996, na rede pública de ensino paulista que oferece indicadores para subsidiar as tomadas de decisões em políticas públicas educacionais no estado de São Paulo.

Apresenta números expressivos, constituindo-se em uma avaliação que, segundo o Sumário Executivo SARESP 2022, atingiu cerca de 7486 escolas em todo estado. O resultado dessa avaliação é divulgado por meio de boletins²³ do SARESP, em um quadro que indica o desempenho da escola em relação à SEDUC-SP, Rede Municipal (optativa a participação), Diretoria de Ensino e, por fim, os dados da escola.

O SARESP, atrelado ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP²⁴ e à remuneração variável com o pagamento de bônus por mérito, repercute de forma direta nas ações desenvolvidas pela SEDUC-SP, Diretoria de Ensino e toda comunidade escolar. O IDESP é um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista (criado em 2007) e estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano. Os objetivos de cada escola são traçados levando em consideração o desempenho dos alunos no SARESP e o fluxo escolar de cada segmento.

Outro instrumento de monitoramento de indicadores de desempenho adotado pela SEDUC-SP, é a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)²⁵. Por meio desta avaliação, a SEDUC-SP identifica o nível de aprendizagem dos estudantes por meio da aplicação de

“um caderno de perguntas e respostas, formado por uma redação, questões dissertativas e de múltipla escolha de língua portuguesa e matemática, tendo como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Os

²² Disponível em: [SARESP \(fde.sp.gov.br\)](https://saresp.fde.sp.gov.br). Acesso em 22/04/2024.

²³ Disponível em: <https://saresp.fde.sp.gov.br/ConsultaRede.aspx?opc=1&tipo=Rede+Estadual>. Acesso em 22/04/2024.

²⁴ Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/idesp>. Acesso em 22/04/2024

²⁵ Antiga nomenclatura para atual Prova Paulista, que agora é aplicada 4 vezes ao ano (01 por bimestre).

Índices extraídos são utilizados pela SEDUC-SP para produzir orientações aos educadores, desenvolver programas e projetos que atuem nas dificuldades dos alunos. Nas escolas, os educadores recebem o manual “Comentários e Recomendações Pedagógicas”, desenvolvido por especialistas da SEDUC-SP, que contém sugestões de trabalho para cada etapa da escolaridade. (SÃO PAULO, 2016)

prefeituras e prestadoras de serviços autônomos de água e esgoto. O curso foi proposto pelo PEC 7 em parceria com o Comitê de Bacia dos Rios Piracicaba, Capivari e Jundiá (PCJ).

“O curso foi só um, que foi sobre educação ambiental com foco na economia de água, que foi o REAGUA.” (PEC 7)

“O foco deste ano foi a formação de professores dos primeiros, segundos, terceiros e quintos anos do Ensino Fundamental com prioridade a aquisição do Sistema de Escrita Alfabético, práticas de leitura e escrita e recomposição da aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento. A formação contemplou aproximadamente 450 professores. Portanto, não foi ofertado Cursos Descentralizados para os Anos Iniciais.” (PEC 2 e PEC 5)

Cabe ressaltar que as Diretorias de Ensino podem ofertar cursos de atualização (mínimo de 30 horas - presencialmente), com o objetivo de complementar a formação profissional dos servidores em seus respectivos campos de atuação. Esses cursos não podem implicar ônus financeiro aos servidores, devem ser autorizados pela EFAPE e ao final do curso recebem certificado que pode ser utilizado para evolução funcional. O curso não pode ser iniciado antes da concessão do ato de autorização formalizado pela EFAPE e devidamente publicado em diário oficial.

A SEDUC-SP, por meio da EFAPE, também oferece aos servidores da rede estadual de ensino Paulista uma gama de cursos centralizados em um ambiente virtual de aprendizagem, com carga horária mínima de 30 horas na modalidade a distância, com direito a certificação que pode ser utilizado para evolução funcional. Neste contexto, os servidores optam por participar dos cursos da EFAPE, pois podem acessar a plataforma de qualquer local e a qualquer horário e realizar as atividades propostas dentro dos prazos estabelecidos, na maioria das vezes sem a mediação de um tutor.

Quando questionados sobre como selecionam os temas que serão desenvolvidos nas OT com professores e CGP (questão 4), emerge das respostas dos PEC a categoria - planejamento do fazer formativo: escolha dos temas e organização das formações. As palavras que aparecem como destaque na questão 4 são: avaliações, unidades escolares, resultados e análise (figura 14).

Caso, Leitura de situações Problemas, entre outros.” (PEC 5)

As falas das PEC 2 e PEC 5, indicam de alguma forma a aplicabilidade de um planejamento para a organização da OT; entretanto, podemos observar pelo discurso da PEC 2 que esse planejar segue a lógica prescrita pela SEDUC-SP, quando indica que os conceitos que serão desenvolvidos durante a OT estão vinculados ao referencial teórico do Programa Ler e Escrever²⁸.

O programa Ler e Escrever,

“...faz parte do cotidiano das salas de aulas, na tentativa de reverter o quadro de fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme informa o sítio²⁹ oficial do programa. Os materiais que compõem o Ler e Escrever foram distribuídos por turma e compreendem: Orientações Curriculares do Estado de São Paulo; Guias de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor Alfabetizador; Caderno de Planejamento e Avaliação do Professor Alfabetizador; Coletânea de Atividades do aluno (inclusive para Projeto Intensivo no Ciclo – PIC – adotado pelas unidades escolares com maior número de alunos com defasagens na aprendizagem); Livro de Textos do aluno; acervo de literatura infantil; assinaturas de revistas para o público infantil; letras móveis; globo terrestre; calculadoras.” (OLIVEIRA, 2012, p. 50)

Neste contexto, podemos pensar que a organização da OT promovida pela PEC 2, segue a estrutura de estudo e análise dos materiais do Programa Ler e Escrever e dialoga com a PEC 5 quando sugere partir de um cronograma formativo que atenderá uma demanda, entre eles a leitura de situações problema, presentes no currículo oficial do Estado de São Paulo e EMAI.³⁰

Com relação as dificuldades encontradas pelos PEC no processo de proposição e elaboração de ações de formação de sua autoria e a articulação necessária para que estas também atendam às demandas da SEDUC (questão 6), emerge das respostas dos PEC a categoria - Diretoria de Ensino como espaço formativo: importância, dificuldades e limitações. As palavras que aparecem como destaque são: demandas, Seduc, formação, dificuldades e orientações (figura 16).

“A dificuldade maior é a gente encontrar agenda porque são muitas formações durante o ano letivo e quando é de proposição minha ou uma

²⁸ Disponível em: <https://lereescrever.fde.sp.gov.br/>. Acesso em 22/04/2024.

²⁹ Disponível em: <http://lereescrever.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em 22/04/2024.

³⁰ O EMAI compreende um conjunto de ações que têm como objetivo articular o processo de desenvolvimento curricular em Matemática, a formação de professores, a avaliação de desempenho dos estudantes e elementos chave de promoção da qualidade da educação. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/conheca-o-ema-material-didatico-que-introduz-matematica/>. Acesso em 22/04/2024.

trabalhados na HTPC, ou seja, pautas e recursos pedagógicos. Observamos que as mesmas atividades que haviam sido utilizadas pelos formadores da CENP, no curso do PIC, junto aos PCOPs, estavam sendo utilizadas na escola para as professoras. Esse fato levou-nos a suspeitar que o desenho da formação, dada na SEE-SP, estava sendo reproduzido *ipsis literis*. A partir dessa observação, julgamos necessário e pertinente requisitar o envio das pautas regularmente, trabalhadas nas reuniões com os PCs. Nossas suspeitas se confirmaram: as pautas eram repetidas, sem a preocupação com as adequações que seriam necessárias ao público-alvo (STONATO, 2010, pg. 76).

Quando questionados sobre qual o significado e a importância de suas ações de formação desenvolvidas com os CGP e professores (questão 7), emerge das respostas dos PEC a categoria - Diretoria de Ensino como espaço formativo: importância, dificuldades e limitações. As palavras que aparecem como destaque são: formação, escrita, leitura, foco, professores e sala de aula (figura 17).



Figura 17 - Nuvem de palavra gerada com as respostas dos PEC à questão 7.

Sobre o significado e a importância das ações formativas realizadas na DERCO, a PEC 2 acredita que essas formações podem contribuir para ampliar a prática pedagógica do professor, aprofundando os saberes que os professores já possuem e que de alguma maneira possam articular os conhecimentos em sua prática na sala de aula.

“As formações poderão contribuir para ampliar a prática pedagógica, aprofundar os saberes que os professores já possuem e propor a articulação de conhecimentos que possam ser usados em sala de aula. Um exemplo dessa formação foi a formação dada com foco nos projetos de leitura e escrita para a recuperação da leitura e da escrita”. (PEC 2)

Etelvino (2017), afirma que as OT realizadas pela Diretorias de Ensino tem grande importância, pois os professores se reúnem para a *discussão de temas sobre*

a docência, aprendizagem, autoavaliação, formulação e apresentação de projetos, dentre outros temas, além disso, é um momento de compartilhar experiências e dúvidas (ETELVINO, 2017, p. 63). Ainda neste contexto, Stonato (2010) reforça o significado e a importância dessas ações formativas,

“A SEESP, por meio dos encontros de formação oferecidos aos PCOPs, tem a expectativa de que eles se tornem cada vez mais capazes de desenvolver competências profissionais que favoreçam o desempenho do papel de formador exercido pelos professores coordenadores das escolas; de utilizar estratégias metodológicas de formação apoiadas na discussão da prática pedagógica no trabalho coletivo, no aprendizado em parceria, na resolução de situações-problema reais ou simuladas; e de ampliar seus conhecimentos sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita nos seus diferentes usos e formas. (STONATO, 2010, p.39)

Neste contexto, a formação em serviço realizada pelo Núcleo Pedagógico mostra sua importância, pois ao retirar o professor um dia da sala de aula para participar da formação na Diretoria de Ensino (escola ou instituição parceira), possibilita a estes profissionais o encontro com seus pares de unidades escolares diferentes, possibilitando a troca de vivências e experiências do cotidiano escolar. Essa ideia, vem ao encontro da fala do PEC 7, quando afirma que as formações realizadas pela Diretoria de Ensino, é uma oportunidade para que os professores possam interagir com o órgão regional trazendo a realidade vivida dentro da sala de aula.

“Bom, vou começar pela importância enquanto não consigo ver o significado. A importância maior é a gente conseguir alinhar as ações, a formação nem sempre é no cunho de eu passar uma certa informação, mas a gente trabalha com a construção coletiva e o foco maior é o alinhamento das ações... É uma oportunidade para que possamos interagir como órgão regional e quem tá na realidade dentro da sala de aula ou nas escolas como no caso da coordenação”. (PEC 7)

Quando questionados se é possível verificar se o resultado de cada ação formativa depende exclusivamente de sua atuação como agente formador (questão 8), emerge das respostas dos PEC a categoria - Diretoria de Ensino como espaço formativo: importância, dificuldades e limitações. As palavras que aparecem como destaque são: formação, professores, PEC, ação formativa, depende e resultado (figura 18).

Quando os professores faltam às aulas, ou quando ainda não foram atribuídas as aulas de determinados componentes curriculares, quem deve ministrar essas aulas são os gestores escolares (com maior predominância do CGP), comprometendo assim o seu trabalho formativo. Essa determinação está na Resolução SEDUC nº 11, de 1 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre a prioridade de atendimento aos estudantes nas unidades escolares da rede estadual de ensino caso não disponham de um professor eventual.

Artigo 2º - Para o atendimento prioritário aos estudantes em sala de aula, todos os docentes que se encontrem designados como Vice Diretor de Escola e Professor Coordenador, bem como os docentes que atuam nos projetos da pasta deverão, a título eventual e em sua unidade escolar de exercício, reger classe ou ministrar aulas, livres ou em substituição, que se encontrem disponíveis em virtude de inexistência de docente, ainda que não de sua habilitação, exceto a disciplina de Educação Física que exige habilitação específica, até que as mesmas sejam atribuídas. (SÃO PAULO, 2022)

Quando questionados se é possível identificar limitações impostas pela legislação em relação a liberdade de proposição em suas ações formativas (questão 9), emerge das respostas dos PEC a categoria - Diretoria de Ensino como espaço formativo: importância, dificuldades e limitações. As palavras que aparecem como destaque são: mudanças, impostas, legislação, limitações e dificuldades (figura 19).

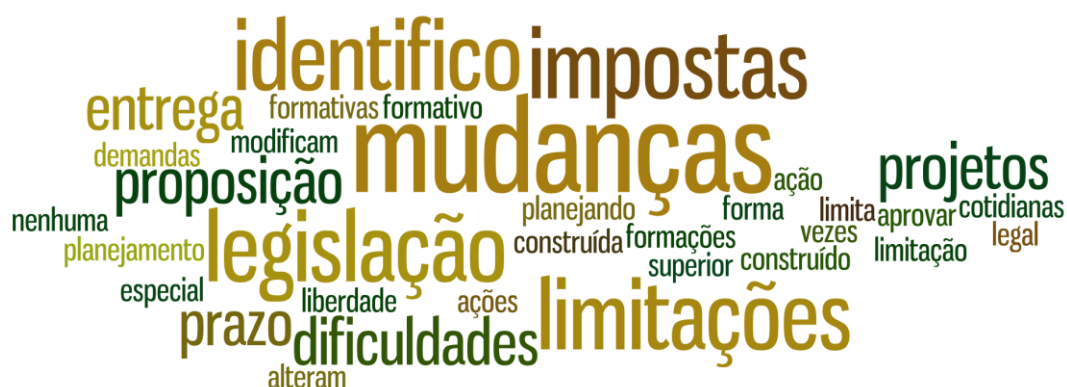


Figura 19 - Nuvem de palavra gerada com as respostas dos PEC à questão 9.

De acordo com as falas dos PEC 5 e PC 7, não há um impedimento legal que limite a liberdade de proposição em suas ações formativas, no entanto, o PEC 7 pontua que muitas vezes a limitação está na autorização/aprovação da ação formativa pelo superior imediato (Coordenador de Equipe Curricular), ou ainda pelo superior mediato (Dirigente Regional de Ensino).

Neste contexto cabe destacar, que a proposição das ações formativas que não

atendam demandas específicas da SEDUC-SP, devem ser autorizadas pelo Dirigente Regional de Ensino, conforme consta no artigo 14 da Resolução nº 62 de 11 de dezembro de 2017, para que ocorra a publicação da convocação no Diário Oficial, bem como a declaração de efetivo exercício dos servidores participantes.

“Não. Quanto a liberdade de proposição eu não vejo limitações, nenhuma quanto a legislação. Muitas vezes a gente tem limitação pelo superior, por quem vai aprovar ou não essas formações, mas de forma legal não temos limitações na proposição”. (PEC 7)

“A legislação não limita as ações formativas, mas identifico dificuldades impostas, como mudanças de prazo para entrega, mudanças de projetos que modificam todo o planejando da ação construída.” (PEC 2)

A PEC 2 aponta um aspecto importante e limitador nas proposições de ações formativas pelos formadores da DERCO. Esse limitador está relacionado com às inúmeras tarefas presentes no cotidiano dos PEC, tais como:

“implementar ações de apoio pedagógico e educacional, orientar os CGP na implementação do currículo e na utilização de materiais didáticos e paradidáticos, implementar e acompanhar programas e projetos educacionais da SEDUC-SP. (SEDUC, 2011).

Bem como acompanhar o trabalho dos CGP na orientação das metodologias de ensino utilizadas em sala de aula para avaliar e propor ações de melhoria de desempenho em cada componente entre outras funções, considerando que as formações e acompanhamento devem atender um universo de 97 escolas (07 no município de Valinhos, 03 em Vinhedo e 87 em Campinas).

Uma limitação imposta pela legislação e que não foi apontada pelos entrevistados, diz respeito a carga horária das OT, bem como sua periodicidade durante o ano letivo. De acordo com a Resolução nº 62 de 11 de dezembro de 2017, *a carga horária é de, no mínimo 6 e no máximo 8 horas de atividades diárias, não podendo ultrapassar a duração de até 2 dias consecutivos ou intercalados por semana, além de não exceder a 6 convocações por servidor ao longo do ano letivo.* (SÃO PAULO, 2017)

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta Tese foi responder a seguinte questão de pesquisa: Como são desenvolvidos os processos formativos na Diretoria de Ensino Campinas Oeste, conduzidos pelos Professores Especialistas em Currículo que atuam como formadores de professores e coordenadores de gestão pedagógica em projetos de formação continuada da Rede Pública Estadual de Ensino de São Paulo.

Para responder essa questão, levantamos quatro objetivos 1. Investigar como os PEC que atuam na DERCO planejam, organizam e implementam suas ações de formação para CGP e professores, 2. Compreender qual é o olhar dos PEC sobre as ações de formação que desenvolvem no cotidiano da DERCO e sua contribuição na prática docente, 3. Identificar as dificuldades que os PEC encontram no processo de proposição e elaboração das ações de formação de sua autoria e como se dá a articulação necessária para que estas atendam também às demandas da SEDUC-SP e 4. Avaliar se o resultado proposto de cada ação formativa depende da atuação dos agentes formadores.

A fim de verificar cada um dos objetivos, o texto da pesquisa foi construído e apresentado em seis capítulos.

No capítulo 1, apresentamos o contexto de produção, a questão de pesquisa, a definição dos objetivos a serem alcançados e a análise de pesquisas correlatas sobre o tema. Neste ponto, concordamos com Rocha (2017) que,

O levantamento de pesquisas correlatas revelou que poucos são os trabalhos que investigam experiências de formação contínua com formadores de formadores, em especial os formadores que atuam nos Núcleos Pedagógicos das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo. Entretanto, há inúmeros trabalhos sobre a função do CGP e suas fragilidades para exercer o papel de formador no espaço escolar. (ROCHA, 2017, p. 15)

Acreditamos que o papel do PEC como formador de formadores ainda é pouco reconhecido e valorizado nas Diretorias de Ensino e nas unidades escolares, bem como pela própria SEDUC-SP, no sentido de direcionar o *olhar para as necessidades formativas desses profissionais a quem é atribuída uma função com pouco respaldo formativo no âmbito do sistema de ensino* (ROCHA, 2017, p. 15), o que pode levar a menos interesse por parte dos pesquisadores em estudar essa função específica.

No capítulo 2, buscamos fundamentação teórica em Tardif (2010, 2011) e Gauthier (2006) que pontuam os saberes que os docentes necessitam mobilizar para desenvolver sua prática educativa. Entender a relação entre os saberes docentes e as formações dos PEC é fundamental para promover práticas pedagógicas eficazes

e atualizadas, pois por meio dos Núcleos Pedagógicos, os PEC desempenham um papel importante na formação e no apoio aos professores. Eles colaboram na implementação de políticas educacionais, no desenvolvimento curricular, na orientação pedagógica e na formação continuada dos docentes.

Neste contexto, cabe ao PEC,

“promover a sistematização dos saberes e estimular uma atitude crítica e reflexiva por parte do educador em relação às suas próprias experiências, suas leituras de mundo e de teorias pedagógicas, de modo a favorecer a proposição de atividades relevantes.” (STONATO, 2010, p. 73)

Além disso, os PEC podem facilitar espaços de reflexão e colaboração entre os CGP e professores nos espaços formativos das Diretorias de Ensino, promovendo a troca de experiências, a discussão de desafios comuns e a construção coletiva de soluções. Portanto, a relação entre os saberes docentes e as formações dos PEC é essencial para o aprimoramento da prática pedagógica, pois ao trabalharem em conjunto, professores, CGP e PEC podem fortalecer seus conhecimentos, habilidades e atitudes.

No capítulo 3, foi apresentada a nova estrutura organizacional da SEDUC-SP, com o objetivo de apresentar os seus diferentes níveis hierárquicos, no que tange a articulação entre os órgãos centrais, regionais e locais. Neste ponto podemos destacar o papel das Diretorias de Ensino como agente facilitador e de comunicação entre o nível local (escolas) e central (gabinete do secretário e suas coordenadorias) nas entregas de produtos e serviços que as escolas requerem para exercer seu papel. Neste contexto, cabe às Diretorias orientar o ensino nas escolas sob sua jurisdição, monitorar e avaliar os resultados educacionais e direcionar atividades em função das avaliações (sejam elas internas ou externas).

Com relação a estrutura organizacional da SEDUC-SP foi possível traçar um panorama das 91 Diretorias de Ensino e sua distribuição por todo o estado de São Paulo distribuídas em três grandes regiões: Diretorias de Ensino da Capital, Diretorias de Ensino da Grande São Paulo e Diretoria de Ensino do Interior, que juntas somam 5,4 mil escolas e aproximadamente 3,5 milhões de alunos.

Para compreendermos a estrutura destes órgãos regionais de ensino e o papel desempenhado por eles e suas atuais características, foi necessário conhecer o processo de constituição das Diretorias de Ensino no estado de São Paulo fazendo um resgate histórico de sua criação até a implantação dos Núcleos Pedagógicos. Como resultado deste levantamento, podemos destacar a criação das 15 primeiras

Diretorias de Ensino (anteriormente denominadas Delegacias de Ensino) no Estado de São Paulo em 1920 e a implantação dos Núcleos Pedagógicos (anteriormente denominadas Oficinas Pedagógicas) em 1987, oficializando assim um espaço regional de formação continuada e que a sua criação remonta à história do sistema educacional paulista.

Depois do capítulo 4, com o descritivo de como foi organizada a coleta de dados (por meio de questionário de pesquisa e entrevista semiestruturada), quem são os sujeitos da pesquisa e a metodologia de pesquisa qualitativa (com análise dos dados por meio da Análise Textual Discursiva), apresentamos o capítulo 5, em que foi possível caracterizar o perfil, a atuação profissional dos PEC da DERCO e as possíveis contribuições do seu trabalho para a prática pedagógica dos CGP e professores.

O resultado da análise destes dados indica uma predominância do sexo feminino atuando como formadoras no Núcleo Pedagógico da DERCO, uma parte expressiva atuando há mais de 5 anos na função, indicando que há um grupo significativo que se mantém na função mesmo com as turbulências derivadas das mudanças político-partidárias.

Sobre o investimento do PEC em cursos de pós-graduação, dos 17 PEC que responderam o questionário eletrônico, 12 apontam que fizeram curso de especialização. Este número elevado demonstra a importância que o PEC confere à própria formação continuada, como aporte teórico e de ampliação de conhecimentos. É importante destacar, que este investimento dedicado a sua carreira profissional pode ter sido incentivado pela legislação que possibilita a evolução funcional pela via não acadêmica.

Este elevado número também pode ter relação com a oferta de um curso de especialização pela SEDUC-SP em parceria com três universidades públicas (USP, UNICAMP e UNESP). Iniciado em 2010 - A Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR),

“tinha como objetivo proporcionar aperfeiçoamento profissional e formação continuada em nível de pós-graduação e ofereceu doze cursos nas disciplinas do currículo para professores e três cursos de gestão para CGP, diretores de escola e supervisores de ensino. Com duração de um ano em cada edição (2010- 2011 e 2011-2012), ofereceu cerca de 30 mil vagas.” (ROCHA, 2017, p. 58)

Neste ponto cabe destacar que, no sistema organizacional da SEDUC-SP, a estruturação de cursos de formação continuada é de responsabilidade da EFAPE.

Os cursos oferecidos pela EFAPE são elaborados como projetos para fins específicos por consultores, profissionais da rede e especialistas contratados para esse fim. Desse modo, a EFAPE não possui uma equipe fixa para a elaboração dos conteúdos dos cursos e, em geral, estes são fruto de parcerias com universidades, fundações e outras instituições como no caso do REDEFOR. (ROCHA, 2017, p. 57)

Com relação às orientações técnicas, concordamos com Etelvino (2017) que, *há poucos incentivos para que o professor se dedique a esta formação, pois apesar de obrigatória, as atividades de formação realizadas por convocação não são consideradas para carreira docente* (ETELVINO, 2017, p. 65), para fins de evolução funcional, pois não há emissão de certificado.

Outro aspecto dificultador relacionado às orientações técnicas, são o pouco número de convocações que a legislação permite, geralmente quatro ao ano, e que são evidenciados pelos PEC da DERCO na tabela 5, considerando que 52,9% dos PEC realizaram mais que 4 orientações técnicas para CGP e 41,2 % para professores. Além do número limitado de convocações, nem sempre é possível garantir a participação de todos os professores, pois nessas formações geralmente são convocados 1 representante da área/ou disciplina.

Essa limitação no número de professores para participar das orientações técnicas está relacionado ao tamanho dos espaços formativos disponíveis na DERCO e o grande número de escolas sob sua jurisdição. Atualmente, a DERCO consta com 4 salas reservadas para as ações formativas, sendo 2 delas com capacidade para 40 pessoas e as outras 2 com capacidade para 66 pessoas.

Caso um PEC que tenha seu componente curricular no ensino médio, por exemplo; ao propor uma ação formativa para seus professores, terá um público de no mínimo 66 professores, considerando apenas 1 professor por escola que atenda o ensino médio, ou seja nem todos os professores do componente curricular poderiam participar da formação. Se for uma reunião para CGP, considerando a convocação para os anos iniciais, finais e ensino médio, o público estimado para formação seria de mais de 200 pessoas.

Outro ponto que merece destaque está relacionado com a ausência desse professor na escola para atender a convocação da DERCO. Ao ser convocado, as aulas que o professor deveria ministrar no dia da convocação devem ser conduzidas por um professor eventual, e na falta deste o trio gestor da escola (Diretor, Vice-Diretor e CGP) devem se organizar para que essas aulas sejam de fato cumpridas. Essas substituições acarretam grandes alterações na rotina da escola, no processo formativo

do CGP e no atendimento às ocorrências de convivência que são realizadas pelos Diretores e Vice-Diretores.

Considerando todos os fatores apresentados acima na proposição e realização das ações formativas nas Diretorias de Ensino, concordamos com Stonato (2010) que,

Na trajetória de formação de muitos PCOPs³¹, existe uma grande defasagem entre o que conseguem fazer e o que poderiam fazer, enquanto formadores junto aos professores coordenadores³² das escolas. Sob nossa ótica, este fator, aliado às inúmeras tarefas presentes em seu cotidiano, conforme apontamos, pode levá-los à adoção de um modelo de formação transmissivo, deixando de lado seu verdadeiro papel de formador. Embora a reflexão seja sobre a formação dos PCOPs, talvez o mesmo modelo aconteça em relação as formação que os PCOPs participam como formandos (STONATO, 2010, p. 73).

O modelo de formação transmissivo pode ser entendido, como a transmissão de conteúdos que são reproduzidos em diferentes esferas: os PEC transmitem para os CGP, em forma de OT, aquilo que receberam dos técnicos da SEDUC-SP, e os CGP, por sua vez, transmitem o que receberam dos PEC para os professores nas ATPC (STONATO, 2010, p. 83).

Concordamos com Etelvino (2017) que,

Além dos aspectos estruturais, a legislação também traça determinados objetivos para a formação de professores por meio do Núcleo Pedagógico para as reuniões para Orientação Técnica, dentre os principais estão: a reflexão sobre os resultados da avaliação SARESP, acompanhamento da evolução dos indicadores da educação básica (IDESP e IDEB), aplicação do currículo do estado de São Paulo e orientação para o trabalho com alunos, principalmente aqueles com dificuldades de aprendizagem. Por conseguinte, todo o processo de formação está voltado para coadjuvar com as ações, políticas públicas e programas implementados pela SEESP, principalmente aqueles relacionados à prática docente como a implantação do Currículo (ETELVINO, 2017, p.66).

No capítulo 6, o resultado da análise das entrevistas, indica mais uma vez, que os temas das orientações técnicas realizadas na DERCO por meio do Núcleo Pedagógico estão relacionados com o resultado da avaliação do SARESP e a aplicação do Currículo do Estado de São Paulo.

Da aplicação do SARESP, resultam diferentes produtos: boletins e relatórios de desempenho, relatórios técnicos e relatórios pedagógicos. Nas orientações técnicas desenvolvidas na DERCO, os PEC realizam uma análise pedagógica dos resultados no seu componente curricular, com foco nos princípios curriculares e na organização das matrizes de referência, por meio da análise de questões que

³¹ Antiga nomenclatura para os atuais PEC.

³² Antiga nomenclatura para os atuais CGP.

descrevem a habilidade investigada e classificam os estudantes em níveis de proficiência³³.

Neste contexto, podemos considerar que o planejamento, organização e implementação de ações de formação para os CGP e professores realizadas pelos PEC na DERCO partem da escolha de temas que estejam em consonância com a demandas impostas pela SEDUC-SP (SARESP, Currículo do Estado de São Paulo, Fluência Leitora e AAP).

Podemos dizer que a configuração dos espaços formativos pela DERCO atende ao prescrito aos PEC na medida em que apontam para um processo formativo destinado a oferecer subsídios práticos para que os PEC cumpram as tarefas a eles atribuídas pelo sistema educacional, ou seja, a eles prescritas visando a implementação dos programas de governo. (ROCHA, 2017, p. 115)

Sobre o significado e a importância das ações formativas realizadas na DERCO, a PEC 2 acredita que essas formações podem contribuir para ampliar a prática pedagógica do professor, aprofundando os saberes que os professores já possuem e que de alguma maneira possam articular os conhecimentos em sua prática na sala de aula.

“As formações poderão contribuir para ampliar a prática pedagógica, aprofundar os saberes que os professores já possuem e propor a articulação de conhecimentos que possam ser usados em sala de aula. Um exemplo dessa formação foi a formação dada com foco nos projetos de leitura e escrita para a recuperação da leitura e da escrita”. (PEC 2)

No entanto, não há uma forma direta de avaliar o impacto das formações realizadas na DERCO pelos PEC e se as mesmas contribuem para ampliar a prática pedagógica dos professores. Uma melhoria significativa ou um declínio acentuado nas avaliações de desempenho dos estudantes não dependem única e exclusivamente da de sua atuação como agente formador.

Em relação as dificuldades que os PEC encontram no processo de proposição e elaboração das ações de formação, cabe destacar alguns pontos importantes, para além dos que foram apontados na análise das entrevistas. O primeiro deles se refere as restrições orçamentárias, já que não há mais nenhum recurso financeiro para estabelecer contratação de palestrantes externos, aquisição de materiais didáticos, recursos tecnológicos e até mesmo o coffee break. Todo material e equipamento que

³³ Os pontos da escala do SARESP, por sua vez, são agrupados em quatro níveis de proficiência – Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado – definidos a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdos, competências e habilidades) estabelecidos para cada ano/série. Disponível em: https://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2014/Arquivos/RELATORIO_PEDAGOGICO_CIENTIAS_CIENTIAS_DA_NATUREZA.pdf. Acesso em 22/04/2024.

os PEC dispõem para o desenvolvimento de suas ações formativas são os existentes na DERCO.

O segundo ponto está relacionado a falta de tempo, pois os PEC têm uma carga de trabalho significativa (40 horas semanais), que inclui não apenas a realização de formações, mas também atividades administrativas e de apoio direto aos professores e gestores escolares em visitas às escolas. A falta de tempo pode dificultar a organização, elaboração e a realização de formações com maior aprofundamento nas discussões que serão desenvolvidas.

Organizar os locais adequados, datas e horários que atendam a maioria dos professores e CGP das 97 escolas para participarem de uma orientação técnica na DERCO é o terceiro desafio que destacamos. Cada formação proposta exige uma logística por parte do PEC com relação a adequação dos espaços que serão utilizados, dos materiais e equipamentos que serão disponibilizados, da autorização para a convocação e espaço para o *coffee break*.

O quarto desafio tem relação com a variedade de necessidades e níveis de experiência dos grupos de professores. Os PEC precisam adaptar as formações para atender essas diferentes necessidades e experiências, muitas vezes relacionadas a formação inicial dos professores. Para atender a falta de professores da rede paulista, a SEDUC-SP realiza a contratação de bacharéis, que em sua maioria desconhecem o que é a sala de aula em uma escola pública, os princípios do currículo e a didática no processo de ensinar e aprender.

Por último destacamos o desafio de garantir o engajamento e a motivação dos professores e CGP durante as formações. Os PEC precisam desenvolver estratégias eficazes para manter o interesse dos participantes, pois muitos estão participando da formação por terem sido convocados em diário oficial, muitas vezes em dias que não teriam aulas na escola ou com carga superior à que teria se estivesse ministrando suas aulas.

Podemos concluir que por mais que a autonomia na elaboração, organização e proposição de ações formativas realizadas na DERCO *possam ser parcialmente comprometidas no que se refere à formulação de ações para problemas específicos, realização de atividades e eventos fora da Diretoria, os PEC podem direcionar o foco da formação para as questões relacionadas à realidade das escolas* (ETELVINO, 2017, p. 67), às demandas dos professores e CGP e de sua autoria.

Assim, esperamos que tenhamos contribuído para a reflexão sobre os estudos

no campo de formação de formadores na DERCO considerando o período de 2012 a 2022. Esperamos que novas pesquisas sejam realizadas sobre os processos formativos desenvolvidos nas Diretorias de Ensino, considerando a nova roupagem das funções prescritas para os PEC na resolução SEDUC 12 de 8 de fevereiro de 2024 e o surgimento da plataforma de monitoramento BI Escola Total.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, Marli e LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu. Acesso em: 29 abr. 2024, 1986.
- APPLE, Michel W. 1995. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação**. Porto Alegre: Artmed. p. 31-52.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.
- CRUZ, Livia Lara da. **Ascensão pelo estudo ou estagnação qualificada? Os sentidos da experiência do Projeto Bolsa Mestrado para os professores da rede estadual de São Paulo**. 203 p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.
- CRUZ, F. M. **Sentidos e significados sobre o estudo e planejamento para formação de professores: uma experiência com professores coordenadores do núcleo pedagógico**. Dissertação – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ETELVINO, Josiane Paula. **A formação continuada de professores da área de ciências humanas: da capacitação à prática na sala de aula**. 2017. 131f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filholl, Franca, 2017.
- FEINBERG, Joel. **Wordle-Beautiful word clouds**. 2014. Disponível em: <http://www.wordle.net/credits>. Acesso em: 20/12/2022.
- GANDINI, Raquel Pereira. RISCAL, Sandra Aparecida. **A constituição do sistema de ensino paulista: das diretorias regionais e serviços de inspeção**. RBPAE – v.23, n.1, jan./abr. 2007.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- GIROTTTO JÚNIOR, G. **Análise do conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de química a partir da perspectiva dos educandos**. 2015. 247 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- GOMES, F. B. **A formação do formador: sujeitos formadores a sujeitos em formação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São

Paulo, São Paulo, 2008.

GOMES, R. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, M.C. de S.(Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

HIGINO, J. O. **Desdobramentos da participação de estudantes do ensino médio em programas de divulgação científica**. 2016. 91f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Instituto de Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LIMA, Marceline de. **Oficina Pedagógica como espaço formativo da docência**. 2008. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIMA, Silvia Aparecida de Jesus. **Professores Especialistas em Currículo (PEC) na formação permanente de professores na rede de ensino estadual de São Paulo: atuação e competências**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

MARIANO, Ivan Araújo. **O professor da escola pública inserido em um programa de formação: contribuições para sua motivação, construção da identidade e prática docente no contexto do PIBID-UNICAMP**. Tese de Mestrado (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Instituto de Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

MARTINS, Rosângela Novaes. **Supervisor de ensino: percepções de um agente público sobre sua atuação**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara, 2018.

MATSUDA, Adelina Braga. **A formação contínua docente na rede estadual paulista: As relações entre o professor coordenador do Núcleo Pedagógico, o professor coordenador e o professor**. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de São Paulo - campus Guarulhos, 2018.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. 223p.

NÓVOA, Antônio. In: JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

OLIVEIRA, Isabelle Karolline Chaves de. **A Educação Especial no estado de São Paulo no contexto da primeira república: uma análise da construção histórica dos alunos anormais e das propostas pedagógicas**. 2021. 139f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

OLIVEIRA, Luciana Ribolli de. **Várias dimensões de alfabetização para professores participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever**. 157.

Dissertação (mestrado em Educação) Faculdade da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROCHA, Tânia de Fátima. **Formação contínua do Professor Coordenador Pedagógico no âmbito regional da rede estadual paulista: entraves e possibilidades**. 148f. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), São Paulo, 2017.

ROLDÃO, M. C.; **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação v. 12, n. 34, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo **A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno. São Paulo, 2013.

_____. **Resolução SE nº 61 de 06 de junho de 2012**. São Paulo, 2012. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_12.HTM?Time=21/03/2017%2015:02:23. Acesso em: 18/01/2024.

_____. **Resolução SE nº 62 de 14 de julho de 2022**. São Paulo, 2022. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202207140062>. Acesso em: 18/01/2024.

_____. **Decreto nº 57.141 de 18 de julho de 2011**. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>. Acesso em 18/01/2024.

_____. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>. Acesso em 09/01/2024.

_____. **Resolução SE nº 75 de 30 de dezembro de 2014**. São Paulo, 2014. Disponível em: siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLUÇÃO_SE_75.HTM?Time=18/01/2024_09:15:58. Acesso em 18/01/2024.

_____. **Decreto nº 7.510 de 29 de janeiro 1976**. São Paulo, 1976. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/149783>. Acesso em: 18/01/2024.

_____. **Decreto nº 39.902 de 01 de janeiro 1995**. São Paulo, 1995. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/11778>. Acesso em: 18/01/2024.

_____. **Decreto nº 43.498 de 09 de abril 1999**. São Paulo, 1999. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/7777>. Acesso em: 18/01/2024.

_____. **Decreto nº 3.356 de 31 de maio 1921**. São Paulo, 1921. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/133890>. Acesso em: 18/01/2024.

_____. **Lei nº 1.750 de 08 de dezembro 1920**. São Paulo, 1920.

Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/65983>. Acesso em: 18/01/2024.

_____. **Lei nº 1.374 de 30 de março 2022**. São Paulo, 1922.
Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/202860>. Acesso em: 18/01/2024.

_____. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Oficinas Pedagógicas: informações básicas, 1987**. São Paulo: SEE/CENP.

SILVA, Rosineide Albuquerque da. **Oficina Pedagógica: necessidades e objeto da atividade em contradição**. 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Wellynton Rodrigues da. **A formação continuada de professores na concepção de agentes formadores em Oficina Pedagógica do Estado de São Paulo**. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SOUZA, V. **O perfil e a atuação do Assistente Técnico-Pedagógico na rede de ensino público do Estado de São Paulo**. Dissertação. (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

STATONATO, S. C. **A formação dos formadores: uma análise do processo formativo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

TARDIF, Maurice. **Os professores diante do saber: esboços de uma problemática do saber docente**. In: TARDIF, M. (Org.). Saberes docentes e formação profissional. 11a ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 31-55.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

APÊNDICES

A – TCLE (Questionário)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O olhar dos formadores sobre os processos formativos da Diretoria de Ensino Campinas Oeste

Pesquisador responsável: Paulo Rogério da Silva

Orientadora: Adriana Vitorino Rossi

Número do CAAE: 68518117.4.0000.5404

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

Esta pesquisa está interessada em investigar como se organiza o processo de formação continuada dos professores coordenadores sob o olhar de seus formadores (professores coordenadores do Núcleo Pedagógico) na Diretoria de Ensino Campinas Oeste. Buscamos entender como iniciativas oficiais de formação continuada vêm sendo organizadas na Diretoria de Ensino Campinas Oeste pelos professores coordenadores do Núcleo Pedagógico para atender os diversos profissionais da rede e investigar como os diferentes estágios em que estes profissionais se encontram são considerados nas propostas de formação que vem sendo praticadas. Sendo assim, a hipótese desse trabalho é conhecer as percepções dos formadores em relação às suas ações de formação e suas concepções de formação continuada.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a responder um questionário em formato *on line* que estará disponível no site da pesquisa, cujo endereço eletrônico será enviado para o seu email, após devolver esse termo assinado pelo correio ou por email (neste caso digitalizado).

Este questionário será aplicado aos professores coordenadores do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Campinas Oeste e será respondido de forma anônima e voluntária. Em nenhum momento, os voluntários serão identificados, garantindo-se total sigilo e anonimato. Você não terá acesso às respostas nem à identificação dos demais participantes da pesquisa.

O questionário tem questões abertas e/ou fechadas para coleta de informações, que serão posteriormente analisadas e terão resultados divulgados, exclusivamente para finalidade científica e acadêmica, que caracterizará o único propósito de uso desse material. O tempo estimado para responder o questionário é de 30 minutos.

Se concordar em participar dessa pesquisa, você deverá assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e enviá-lo para o Pesquisador Responsável digitalizado por email, via correio ou pessoalmente na UNICAMP (o endereço do laboratório responsável por esta pesquisa segue no final deste Termo). Após a confirmação do seu aceite através da assinatura deste Termo, será liberado o seu acesso ao questionário *on line* e à entrevista, caso opte por isso.

Desconfortos e riscos:

Participar desta pesquisa não oferece desconfortos ou riscos físicos e psicológicos previsíveis. Em todo caso, se você sentir qualquer incômodo pelo teor das questões, você não deve participar desta pesquisa. Os participantes da pesquisa responderão o questionário, de forma anônima e espontânea, visando contribuir para a coleta de dados desta pesquisa, sendo que o tempo estimado de preenchimento para o questionário é de 30 minutos.

Ressaltamos ainda, ser dever do Pesquisador Responsável suspender a pesquisa imediatamente ao perceber qualquer risco ou danos à saúde de qualquer participante da pesquisa da pesquisa, consequente de sua participação, não previsto no termo de consentimento.

Benefícios:

A participação do voluntário não lhe trará, a priori, qualquer benefício individual direto. Como resultado da pesquisa está à possibilidade de estimular e aprimorar as ações de formação continuada na Diretoria de Ensino Campinas Oeste, que podem trazer impactos positivos na formação continuada dos professores coordenadores. Ainda, os resultados globais obtidos na pesquisa poderão contribuir para a melhoria na condução de pesquisas educacionais, mediante o conhecimento do perfil educacional dos agentes (participantes da pesquisa e pesquisadores) envolvidos neste processo. Fica claro que qualquer esclarecimento pode ser feito antes, durante e após a realização da pesquisa. Não haverá nenhuma forma de reembolso em dinheiro, já que a participação na pesquisa não resulta em remuneração nem envolve qualquer gasto já que o pesquisador irá até Diretoria de Ensino Campinas Oeste em que o participante da pesquisa trabalha em horário acordado entre ambos.

Acompanhamento e assistência:

O Pesquisador Responsável estará à disposição dos participantes da pesquisa para esclarecer sobre o desenvolvimento do trabalho e os resultados obtidos que possam ser úteis para os participantes da pesquisa, inclusive para promover o desligamento do participante da pesquisa e a exclusão de seus dados a qualquer momento anterior à publicação dos resultados, opção que será prontamente respeitada sem qualquer questionamento do motivo para desistência de participar da pesquisa. Não são previsíveis situações de desconforto ou risco posterior à participação na pesquisa.

Destacamos que qualquer esclarecimento pode ser feito antes, durante e após a realização da pesquisa. É importante esclarecer que o voluntário ficará com uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Caso venha ser necessária a complementação dos dados individuais sem que haja anuência do participante da pesquisa, será possível rediscutir o delineamento do projeto, suspendê-lo ou até encerrá-lo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento:

Não haverá nenhuma forma de reembolso em dinheiro ou pagamento de despesas, já que a participação na pesquisa não resulta em remuneração nem envolve gastos previsíveis a serem ressarcidos, pois o pesquisador compromete-se a se deslocar até a Diretoria de Ensino Campinas Oeste na qual o entrevistado trabalha. Caso ocorra algum dano efetivamente decorrente da participação na pesquisa, haverá indenização conforme determina a lei.

Armazenamento de material:

Os dados coletados serão guardados por 5 (cinco) anos e estarão sob responsabilidade do Pesquisador Responsável do Projeto.

Contato com as pesquisadoras:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com:

Pesquisador Responsável: Paulo Rogério da Silva. Fone: (19) 3772-2651. ■■■■

Email: paulo_quimica@professor.sp.gov.br

Orientadora: Adriana Vitorino Rossi. Fone: (19) 3521-3082.

Email: adriana@iqm.unicamp.br

Endereço dos pesquisadores:

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Química. Bloco I, laboratório I-125. Cidade Universitária Zeferino Vaz, CP 6154, CEP 13083-970. Campinas, SP - Brasil

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP: Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter tido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante da pesquisa:

Data:

____/____/____.

(Assinatura do participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu responsável)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

_____ Data:
____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

B – Questionário de Pesquisa

Prezado(a) Colega Professor(a) Coordenador(a) do Núcleo Pedagógico

Atuo há mais de 08 anos como professor coordenador do Núcleo Pedagógico - Diretoria de Ensino Campinas Oeste na formação continuada de professores de química e professores coordenadores das escolas e agora estou fazendo doutorado em ensino de ciências. Em meu projeto, investigamos como se organiza o processo de formação continuada dos professores coordenadores das escolas sob o olhar de seus formadores (professores coordenadores do Núcleo Pedagógico) na Diretoria de Ensino Campinas Oeste. Convido você a participar dessa investigação respondendo as questões que se seguem, nesta etapa inicial de coleta de dados. Agradecemos desde já sua participação, que deverá contribuir muito para esclarecer algumas questões desta pesquisa.

- 1) Há quantos anos você atua como formador(a) na Diretoria de Ensino Campinas Oeste?
a) 0 a 4 b) 5 a 10 c) 11 a 15 d) 16 a 20 e) mais de 20
- 2) Gênero: () masculino () feminino () outro:
- 3) Sobre sua formação acadêmica:
a) Graduação da área em que atua como formador na Diretoria de Ensino Campinas Oeste: ____
b) outra se existir: _____
- 4) Pós graduação:
a) não possuo pós graduação
b) especialização em
c) mestrado em
d) doutorado em
e) outros. Especifique: ____
- 5) Que grau de importância você atribui a sua participação em atividades de formação continuada para sua prática como formador na Diretoria de Ensino Campinas Oeste?
() Indiferente () Pouco importante () Importante () Muito importante
- 6) Com relação à sua participação em orientações técnicas de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, assinale todas as alternativas que indicam como isso ocorreu:
a) atender à solicitação da Secretaria da Educação.
b) aprimorar minha prática como formador(a)
c) busca de contato e troca de experiências com outros formadores
d) busca de esclarecimento sobre questões pedagógicas
e) não participei
f) outros motivos. Especifique:
- 7) Nos últimos 5 anos, de quantas orientações técnicas (em média) você participou oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo:
() 0 a 2 () 3 a 5 () 6 a 8 () 9 a 11 () mais de 12

8) Com relação à sua participação em cursos presenciais ou à distância oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e/ou instituições parceiras, assinale todas as alternativas que indicam como isso ocorreu:

- a) por minha vontade, sem objetivo específico
- b) para aprimorar minha prática como formador(a)
- c) busca de contato e troca de experiências com outros formadores
- d) busca de esclarecimento sobre questões pedagógicas
- e) para receber certificado válido para progressão funcional
- f) não participei
- g) outros motivos. Especifique:

9) Nos últimos 5 anos, de quantos cursos presenciais ou à distância (em média) você participou oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e/ou instituições parceiras:

- ☐ 0 a 2 ☐ 3 a 5 ☐ 6 a 8 ☐ 9 a 11 ☐ mais de 12

10) Que informações recebidas e/ou trocadas nas orientações técnicas/cursos presenciais ou à distância você inseriu na sua prática? (Assinale quantas desejar)

- a) nenhuma
- b) tópicos específicos do conteúdo abordado
- c) propostas contextualizadas
- d) metodologia
- e) experimentos, com ou sem adaptação.
- f) outras. Especifique:

11) Comente abaixo se há temas e/ou conceitos que são específicos para a organização de orientações técnicas para professores coordenadores das escolas.; Em caso afirmativo, considera como fundamentais nesse processo?

12) Qual destes documentos oficiais você utiliza para preparar suas ações de formação na Diretoria de Ensino? (assinale quantos itens considerar necessário)

- a) ☐ Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- b) ☐ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CGPNEM)
- c) ☐ Parâmetros Curriculares Nacionais (CGPN)
- d) ☐ Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN)
- e) ☐ Matriz de Referência - Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)
- f) ☐ Matriz de Referência para Avaliação – Documento Básico Saresp
- g) ☐ Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da natureza e suas tecnologias
- h) ☐ Currículo do Estado de São Paulo: Ciências humanas e suas tecnologias
- i) ☐ Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias
- j) ☐ Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias
- k) ☐ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- l) ☐ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação: Básica Diversidade e Inclusão
- m) ☐ Outros. Especifique:
- n) ☐ Nenhum

13) Como você planeja suas ações de formação tanto para professores coordenadores quanto para os professores das de sua área de atuação como formador(a) de formadores na Diretoria de Ensino Campinas Oeste? (Faça um breve

relato)

14) Quantas visitas mensais (em média) você realiza nas escolas sob jurisdição da Diretoria de Ensino Campinas Oeste?

☐ 0 a 2 ☐ 3 a 5 ☐ 6 a 8 ☐ 9 a 11 ☐ mais de 12

15) Em média, quanto tempo das 8 diárias de trabalho você gasta planejando ações de formação (não considerar o tempo gasto com ações burocráticas: leituras de e-mails, atendimento às solicitações do gabinete, atendimento telefônico, separação de materiais entre outros)?

a) 1 hora b) 2 horas c) 3 horas d) 4 horas e) mais de 5 horas

16) Quantos cursos presenciais você oferece por ano aos professores de sua área de atuação na Diretoria de Ensino Campinas Oeste

a) ☐ 0 b) ☐ 1 c) ☐ 2 d) ☐ 3 e) ☐ mais que 4

17) Quantas orientações técnicas você oferece por ano aos professores de sua área de atuação na Diretoria de Ensino Campinas Oeste?

a) ☐ 0 b) ☐ 1 c) ☐ 2 d) ☐ 3 e) ☐ mais que 4

18) Quantos cursos presenciais você oferece por ano aos professores coordenadores da Diretoria de Ensino Campinas Oeste?

a) ☐ 0 b) ☐ 1 c) ☐ 2 d) ☐ 3 e) ☐ mais que 4

19) Quantas orientações técnicas você oferece por ano aos professores coordenadores da Diretoria de Ensino Campinas Oeste?

a) ☐ 0 b) ☐ 1 c) ☐ 2 d) ☐ 3 e) ☐ mais que 4

20) Você procura parcerias com as Universidades e/ou outras Instituições para organização e desenvolvimento de orientações técnicas e cursos.

☐ sim Especifique: ☐ não

21) São disponibilizados recursos financeiros para as ações de formação na Diretoria de Ensino Campinas Oeste?

a) para o transporte dos professores coordenadores

b) para coffee breack

c) para aquisição de material de estudo (livros, revistas entre outros)

d) para aquisição de materiais permanentes

e) para estudo do meio

C – TCLE (Entrevista)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Percepções de alguns formadores sobre ações entre 2012 a 2021: o olhar dos formadores sobre os processos formativos da Diretoria de Ensino Campinas Oeste****Pesquisador responsável: Paulo Rogério da Silva****Orientador: Gildo Giroto Júnior****Número do CAAE: 74665623.0.0000.8142**

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa informar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Esta pesquisa está interessada em investigar como se organiza o processo de formação continuada dos professores coordenadores das escolas, sob o olhar de seus formadores em Currículo - PEC) na Diretoria de Ensino Campinas Oeste. Buscamos entender como os PEC que atuam na da Diretoria de Ensino Campinas Oeste planejam e organizam suas ações de formação continuada para os professores e professores coordenadores, suas percepções sobre a formação continuada no cotidiano da Diretoria de Ensino Campinas Oeste e a contribuição na prática docente, a partir da seguinte estratégia:

- a) investigar a visão dos PEC sobre suas ações de formação continuada desenvolvidas na Diretoria de Ensino Campinas Oeste;
- b) verificar junto a estes profissionais qual o significado e a importância de suas ações de formação desenvolvidas com os professores coordenadores;
- c) identificar quais os procedimentos e a forma como, concretamente, essas ações vêm sendo executados nas orientações técnicas e cursos descentralizados,
- d) perceber se o resultado proposto de cada ação continuada depende da atuação dos agentes formadores.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a:

- Responder a um questionário em formato on-line que estará disponível no site da pesquisa, cujo endereço eletrônico será enviado para o seu e-mail, e será respondido de forma anônima e voluntária. Em nenhum momento, os voluntários serão identificados, garantindo-se total sigilo e anonimato. Você não terá acesso às respostas nem à identificação dos demais participantes da pesquisa.

O questionário é composto de 2 questões abertas e 19 questões fechadas para coleta de informações sobre o perfil dos formadores, que serão posteriormente

analisadas e terão resultados divulgados, exclusivamente para finalidade científica e acadêmica, que caracterizará o único propósito de uso desse material. O tempo estimado para responder o questionário é de 30 minutos. Todos os dados serão armazenados digitalmente (drive exclusivo para pesquisa) pelos pesquisadores por 5 anos após o final da pesquisa. Após transcorridos 5 anos do término da pesquisa, as respostas dos questionários serão apagadas do drive, de forma que após este período não mais serão mantidos quaisquer desses arquivos.

- Participar de uma entrevista semiestruturada contendo 9 questões sobre o perfil dos formadores e os processos formativos desenvolvidos por esses agentes na Diretoria de Ensino. Essa entrevista ocorrerá em um dia do ano de 2023, em data e horário a ser combinado entre as partes e você não precisará realizar nenhum tipo de deslocamento para a concessão da entrevista, ficando essa responsabilidade a cargo do pesquisador. O tempo estimado para responder às questões da entrevista é de aproximadamente 30 minutos. Caso você aceite participar dessa pesquisa, evidencio que todas as normas do Comitê de Ética em Pesquisa serão integralmente respeitadas. Logo, o registro da entrevista será feito apenas em áudio. Os dados coletados são confidenciais e sigilosos, e quando forem publicados os resultados da pesquisa o nome do participante não irá ser revelado, usando-se um pseudônimo para cada um dos participantes. Os áudios serão transferidos do gravador ou celular para serem armazenados temporariamente em um HD externo (exclusivo para a tese) do pesquisador e em seu computador particular usado para o trabalho da tese. Após transcorridos 5 anos do término da pesquisa, as entrevistas serão apagadas do HD externo e do computador, de forma que após este período não mais serão mantidos quaisquer desses arquivos de áudio (de acordo com a resolução 510/16 CNS/MS).

Haverá diversos cuidados para que somente as pessoas que estão envolvidas com a pesquisa tenham acesso ao questionário e às entrevistas. Dentre eles, não compartilhar as respostas do questionário e o conteúdo das entrevistas por meio da internet, não usar pen-drives para transferência dos arquivos entre os pesquisadores. Os nomes dos participantes não serão revelados em nenhum momento, pois será usado um pseudônimo para cada participante, de forma que não seja possível identificar nenhum participante. Após a realização da entrevista, ela será integralmente transcrita pelo pesquisador, que também realizará a textualização do material, retirando traços de oralidade, repetições excessivas, construções coloquiais ou impróprias, uma vez que a análise destas características não se insere na proposta de trabalho. Neste processo também serão suprimidas informações que identifiquem o entrevistado e/ou outros sujeitos, sempre substituindo os nomes dessas pessoas por pseudônimos escolhidos pelo pesquisador.

A disponibilização do questionário e o agendamento das entrevistas como os participantes da pesquisa terão início somente após efetiva aprovação pelo CEP.

Desconfortos e riscos:

Participar desta pesquisa não oferece desconfortos ou riscos físicos e psicológicos previsíveis. Em todo caso, se você sentir qualquer incômodo pelo teor das questões presentes no formulário online de pesquisa ou do teor das questões da entrevista semiestruturada, você não deve participar desta pesquisa. Além disso, o pesquisador garantirá aos sujeitos da pesquisa que a identidade dos participantes será totalmente resguardada. Aos participantes da pesquisa é garantido total anonimato e enfatiza-se que a identidade deles permanecerá em sigilo e não será revelada sob nenhuma hipótese. Ressaltamos ainda, ser dever do Pesquisador Responsável suspender a pesquisa imediatamente ao perceber qualquer risco ou

danos à saúde de qualquer participante da pesquisa, consequente de sua participação, não previsto no termo de consentimento.

Benefícios:

A participação do voluntário não lhe trará, a priori, qualquer benefício individual direto. Como resultado da pesquisa está a possibilidade de estimular e aprimorar as ações de formação continuada na Diretoria de Ensino Campinas Oeste, que podem trazer impactos positivos na formação continuada dos professores coordenadores das escolas. Ainda, os resultados globais obtidos na pesquisa poderão contribuir para a melhoria na condução de pesquisas educacionais, mediante o conhecimento do perfil educacional dos agentes (participantes da pesquisa e pesquisadores) envolvidos neste processo. Fica claro que qualquer esclarecimento pode ser feito antes, durante e após a realização da pesquisa. Não haverá nenhuma forma de reembolso em dinheiro, já que a participação na pesquisa não resulta em remuneração nem envolve qualquer gasto já que o pesquisador irá até Diretoria de Ensino Campinas Oeste em que o participante da pesquisa trabalha em horário acordado entre ambos e o questionário pode ser respondido on-line em qualquer computador.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que os pesquisadores buscarão garantir o sigilo de sua identidade e nenhuma informação identificada ou identificável será fornecida a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores.

Ressarcimento e Indenização:

Não haverá nenhuma forma de reembolso em dinheiro ou pagamento de despesas, já que a participação na pesquisa não resulta em remuneração nem envolve gastos previsíveis a serem ressarcidos, pois o pesquisador compromete-se a se deslocar até a Diretoria de Ensino Campinas Oeste na qual o entrevistado trabalha. Caso ocorra algum dano efetivamente decorrente da participação na pesquisa, haverá indenização conforme determina a lei.

Acompanhamento e assistência:

O Pesquisador Responsável estará à disposição dos participantes da pesquisa para esclarecer sobre o desenvolvimento do trabalho e os resultados obtidos que possam ser úteis para os participantes da pesquisa, inclusive para promover o desligamento do participante da pesquisa e a exclusão de seus dados a qualquer momento anterior à publicação dos resultados. Esta opção será prontamente respeitada sem qualquer questionamento do motivo para desistência de participar da pesquisa. Não são previsíveis situações de desconforto ou risco posterior à participação na pesquisa.

Destacamos que qualquer esclarecimento pode ser feito antes, durante e após a realização da pesquisa. É importante esclarecer que o voluntário ficará com uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Caso venha ser necessária a complementação dos dados individuais sem que haja anuência do participante da pesquisa, será possível rediscutir o delineamento do projeto, suspendê-lo ou até encerrá-lo.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com:

Pesquisador Responsável: Paulo Rogério da Silva. Fone: (19) 3772-2650

Email: paulo_quimica@professor.sp.gov.br

Orientador: Gildo Giroto Júnior. Fone: (19) 3521 3088.

Email: ggirotto@unicamp.br

Endereço dos pesquisadores:

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Química. Bloco I, laboratório I-125. Cidade Universitária Zeferino Vaz, CP 6154, CEP 13083-970. Campinas, SP - Brasil

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-6836; e-mail: cepchs@unicamp.br.

Havendo a necessidade de intermediação da comunicação em Libras você pode fazer contato com a Central TILS da Unicamp no site <https://www.prg.unicamp.br/tils/>.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante:

Data:

____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data:

____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

D – Roteiro da Entrevista

- 1) Durante sua atuação como PEC, quantas vezes (em média) você participou de formações ofertadas pela SEDUC-SP? Indique alguns temas que foram desenvolvidos?
- 2) Durante sua atuação como PEC, quantas OT você realizou (em média) com os PC na Diretoria de Ensino? Aponte alguns temas que foram desenvolvidos na OT?
- 3) Durante sua atuação como PEC, quantos Cursos Descentralizados você realizou (em média) com os PC na Diretoria de Ensino? Aponte alguns temas que foram desenvolvidos nos Cursos?
- 4) Como você escolhe os temas que serão desenvolvidos nas OT com os professores e/ou PC?
- 5) Como você organiza as OT que serão realizadas na Diretoria de Ensino?
- 6) Quais as dificuldades que você encontra no processo de proposição e elaboração das ações de formação de sua autoria e como se dá a articulação necessária para que estas atendam também às demandas da SEDUC?
- 7) Qual o significado e a importância de suas ações de formação que são desenvolvidas com os PC e professores?
- 8) É possível verificar se o resultado proposto de cada ação formativa depende exclusivamente de sua atuação como agente formador?
- 9) Você identifica limitações impostas pela legislação em relação à liberdade de proposição em suas ações formativas?

ANEXOS

1 – Parecer Comitê de Ética (Questionário)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O olhar dos formadores sobre os processos formativos da Diretoria de Ensino Campinas Oeste

Pesquisador: PAULO ROGERIO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68518117.4.0000.5404

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.149.312

Apresentação do Projeto:

INTRODUÇÃO:

A formação de professores foi e continua sendo foco de atenção de muitos pedagogos, que com bases teóricas e com diferentes enfoques salientam a importância dos espaços de formação não se limitarem a momentos de transmissão de conhecimentos científicos pelo formador e se constituírem em situações de reflexão sobre a relação dialética entre as práticas e a teoria que as embasa (ROQUE, 2007). Diante da formação continuada, defendem Borges (2000), Porto (2000) e Marques (2000) que há um equívoco que deve ser corrigido, para que não se entenda formação continuada como complementar à formação inicial, a fim de suprir suas deficiências ou repará-las. É preciso ter presente que "formação inicial constitui o primeiro estágio de formação continuada" (BORGES, 2000). Devemos pautar a essência da formação continuada trazida por Nascimento (1997), que "tem por objetivo o desenvolvimento do professor", associada às palavras de Marandino (1997) no que diz respeito à sensibilização do professor, despertando-o, dessa maneira, para uma busca constante de informações. Entendemos por formação continuada[...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.149.312

extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino. (NASCIMENTO, 1997). A renovação no campo do ensino e a transformação das práticas pedagógicas devem incluir para tanto, a formação continuada como fator essencial à proposta de formação de professores (VENTURA, 2006). Inúmeras perspectivas vêm se desenhando há algum tempo, bem como outras mais estão surgindo em virtude das necessidades e dificuldades encontradas, tudo isso em busca de um profissional cada vez mais integrado à sua formação como parte essencial ao desenvolvimento da vida profissional (VENTURA, 2006). Compreendendo o conceito de formação continuada, buscaremos compreender os diferentes tipos de cursos que são oferecidos aos educadores em geral, junto a suas concepções, dimensões, aspectos positivos e/ou negativos. Candau (1997) apresenta algumas possibilidades diferentes em que se constituem os cursos de formação contínua dos docentes. Por exemplo, em convênio com secretarias de educação, as universidades oferecem vagas nos seus cursos de graduação para os professores em exercício nas redes de ensino de da educação básica como forma de mantê-los atualizados no âmbito acadêmico. Neste projeto, pretendemos investigar as ações de formação continuada que acontecem na Diretoria de Ensino Campinas Oeste e o olhar de seus formadores sobre o processo formativo.

HIPÓTESE:

Considerando que a formação continuada dos professores e professores coordenadores da Diretoria de Ensino Campinas Oeste é realizada por PCNP em orientações técnicas e cursos descentralizados, parece-nos importante entender como estas iniciativas oficiais de formação estão sendo organizadas e desenvolvidas por estes profissionais (PCNP) a partir de uma análise de suas percepções em relação às suas ações de formação. Assim, surge a seguinte problemática: Como os PCNP que atuam na da Diretoria de Ensino Campinas Oeste planejam e organizam suas ações de formação continuada para professores e professores coordenadores? Qual é o seu olhar sobre a formação continuada no cotidiano da Diretoria de Ensino Campinas Oeste e sua real contribuição na prática docente? Partimos da hipótese de que as percepções dos formadores em relação às suas ações de formação e suas concepções de formação continuada são refletidas em suas práticas e isso pode ter desdobramentos nas ações executadas, com reflexos que podem trazer (ou não) efeitos nas práticas dos professores que participam dessas ações. Para checar essa hipótese, pretendemos: a) investigar a visão dos professores coordenadores do Núcleo Pedagógico sobre suas ações de formação continuada desenvolvidas na Diretoria de Ensino Campinas Oeste;

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.149.312

b) verificar junto a estes profissionais qual o significado e a importância de suas ações de formação desenvolvidas com os professores coordenadores; c) identificar quais os procedimentos e a forma como, concretamente, essas ações vêm sendo executados nas orientações técnicas e cursos descentralizados, d) verificar se o resultado proposto de cada ação continuada depende da atuação dos agentes formadores.

METODOLOGIA:

Utilizaremos a metodologia de estudo de caso qualitativo (ANDRÉ, 2005), uma vez que o objetivo principal dessa pesquisa é investigar como se organiza o processo de formação continuada dos professores coordenadores sob o olhar de seus formadores (professores coordenadores do Núcleo Pedagógico) na Diretoria de Ensino Campinas Oeste. Para a coleta de dados, convidaremos os professores coordenadores do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Campinas Oeste a responderem um questionário em formato on-line em site de pesquisa. O questionário será composto por questões abertas e fechadas. Consideramos que essa técnica de pesquisa permite que a interlocução pesquisador-entrevistado seja da maneira mais respeitosa e livre possível, buscando organizar os esforços de uma pesquisa qualitativa. Concomitantemente, buscaremos nas documentações que sejam acessíveis (Diário Oficial da União entre outros), fazer o levantamento da criação das Diretorias de Ensino e dos Núcleos Pedagógicos para compreendermos o contexto envolvido. Segundo André (2005): "Documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados." Dessa maneira, aprofundaremos as interpretações dos dados coletados visando também certa imparcialidade do pesquisador, pois apesar de sua sensibilidade e empatia serem importantes no estudo de caso, também é necessário que controle a influência de seus próprios pontos de vista na análise. Para interpretação dos dados faremos uso da análise de conteúdo. Essa técnica permite fazer inferências a respeito daquilo que foi comunicado nas respostas aos questionários. Franco (2005) coloca, citando Bardin (1977): [...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (FRANCO, 2005, p.20) A partir da construção das unidades de análise, pretendemos chegar às inferências que nos aproximem daquilo que os participantes envolvidos consideram a respeito de como se organiza o processo de formação continuada dos professores coordenadores das escolas sob o olhar de seus formadores (professores coordenadores do Núcleo Pedagógico) na Diretoria de Ensino Campinas

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.149.312

Oeste. Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, buscamos alcançar uma melhor compreensão do fenômeno investigado por meio de um questionário (Anexo 2), sendo que os dados coletados serão analisados e interpretados mediante a técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2004). Também serão analisados dados oficiais do cadastro de ações de formação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo disponíveis em www.escoladeformacao.sp.gov.br/cadformacao, referentes a todas as orientações técnicas e cursos descentralizados realizados pela Diretoria de Ensino Campinas Oeste. Para realização da pesquisa com os professores coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) e acesso à plataforma do cadastro de ações de formação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, contamos com a autorização do Dirigente Regional de Ensino da Diretoria de Ensino Campinas Oeste, Antônio Admir Schiavo (Anexo 3).

CRITÉRIO DE INCLUSÃO:

Todos os professores coordenadores do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Campinas Oeste ativos ou não (aposentados) no momento em que o questionário for aplicado, que quiserem participar do estudo e concordarem e assinarem o TCLE poderão participar da pesquisa.

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:

Serão excluídos voluntários que não pertencerem à população descrita anteriormente (critério de inclusão) ou que desistirem em participar a qualquer momento por quaisquer motivos, sem qualquer necessidade de justificativa nem ônus para o voluntário.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO

Pretendemos investigar como se organiza o processo de formação continuada dos professores coordenadores sob o olhar de seus formadores (professores coordenadores do Núcleo Pedagógico - PCNP) na Diretoria de Ensino Campinas Oeste. Para realização da pesquisa com os PCNP e acesso à plataforma do cadastro de ações de formação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, contamos com a autorização do Dirigente Regional de Ensino da Diretoria de Ensino Campinas Oeste, Antônio Admir Schiavo (Anexo 3).

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.149.312

OBJETIVO SECUNDÁRIO:

Entender como iniciativas oficiais de formação continuada vêm sendo organizadas na Diretoria de Ensino Campinas Oeste pelos professores coordenadores de Núcleo Pedagógico para atender os diversos profissionais da rede. Investigar como os diferentes estágios em que estes profissionais se encontram são considerados nas propostas de formação que vem sendo praticadas. Conhecer as percepções dos formadores em relação às suas ações de formação e suas concepções de formação continuada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

AVALIAÇÃO DOS RISCOS E BENEFÍCIOS

Riscos:

O procedimento envolvido nesta pesquisa não é invasivo do ponto de vista físico, já que se trata de responder um questionário acerca de pesquisa educacional. Assim, os desconfortos ou riscos à saúde física ou mental dos participantes da pesquisa, não são mensuráveis e nem previstos. Em todo caso, se o participante sentir qualquer incômodo pelo teor das questões, o procedimento será imediatamente suspenso e o participante poderá se retirar de pesquisa, sem qualquer penalização e/ou prejuízo, de qualquer natureza, econômica ou psicológica. Cabe acrescentar que o tempo estimado para o preenchimento do questionário é de 30 minutos e sendo realizado on-line, não demandará deslocamento dos participantes. É importante ressaltar que os pesquisadores podem suspender a pesquisa a qualquer momento, ao perceber algum risco ou danos à saúde de qualquer participante da pesquisa, conseqüente de sua participação, não previsto neste termo. A participação nesta pesquisa, não trará qualquer benefício individual ao participante. Entretanto, os resultados globais obtidos na pesquisa poderão contribuir para a melhoria na condução de pesquisas educacionais, mediante ao conhecimento do perfil educacional dos agentes (participantes e pesquisadores) envolvidos neste processo. Fica claro que qualquer esclarecimento pode ser feito antes, durante e após a realização da pesquisa. Não haverá nenhuma forma de reembolso em dinheiro, já que a participação na pesquisa não envolve nenhum gasto nem resulta em remuneração.

Benefícios:

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.149.312

A participação do voluntário não lhe trará, a priori, qualquer benefício individual direto. Como resultado da pesquisa está a possibilidade de estimular e aprimorar as ações de formação continuada na Diretoria de Ensino Campinas Oeste, que podem trazer impactos positivos na formação continuada dos professores coordenadores das escolas. Ainda, os resultados globais obtidos na pesquisa poderão contribuir para a melhoria na condução de pesquisas educacionais, mediante o conhecimento do perfil educacional dos agentes (participantes da pesquisa e pesquisadores) envolvidos neste processo. Fica claro que qualquer esclarecimento pode ser feito antes, durante e após a realização da pesquisa. Não haverá nenhuma forma de reembolso em dinheiro, já que a participação na pesquisa não resulta em remuneração nem envolve qualquer gasto já que o pesquisador irá até Diretoria de Ensino Campinas Oeste em que o participante da pesquisa trabalha em horário acordado entre ambos e o questionário pode ser respondido on-line em qualquer computador.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este protocolo se refere ao Projeto de Pesquisa "O olhar dos formadores sobre os processos formativos da Diretoria de Ensino Campinas Oeste" cujo pesquisador responsável é Paulo Rogerio da Silva com a colaboração da pesquisadora participante Profa. Dra. Adriana Vitorino Rossi. A pesquisa foi enquadrada na Área – Grande área 7 – Ciências Humanas e embasará a pesquisa de doutorado do pesquisador. A Instituição Proponente é o Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências. Segundo as Informações Básicas do Projeto, a pesquisa será desenvolvida com recursos próprios do pesquisador. O cronograma apresentado contempla o início em 08/08/2017, com término em 20/06/2018 (Previsão para o Exame de Qualificação). Serão abordados ao todo 22 participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1 – Folha de Rosto Para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos: apresentada, com assinatura.
- 2 – Projeto de Pesquisa: "O olhar dos formadores sobre os processos formativos da Diretoria de Ensino Campinas Oeste".
- 3 – Orçamento financeiro – de acordo com o pesquisador a pesquisa será realizada com recursos próprios.
- 4 – Cronograma – devidamente apresentado.

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8938 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.149.312

5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Foi apresentado.

6 - Currículo do pesquisador principal e demais colaboradores: foi informado o currículo do pesquisador, mas ficou pendente o currículo da orientadora.

Recomendações:

De forma a garantir a integridade dos TCLE, os documentos devem apresentar a numeração das páginas. Solicita-se inserir a numeração das páginas, de forma a indicar, também, o número total de páginas, por exemplo: 1 de 2; 2 de 2. Solicita-se adequação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

- O participante da pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (quando aplicável).

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.149.312

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.

- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.

- Lembramos que segundo a Resolução 466/2012, item XI.2 letra e, "cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento".

- O pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_915183.pdf	15/05/2017 11:11:23		Aceito
Outros	comprovante_vinculo_institucional.pdf	15/05/2017 11:11:04	PAULO ROGERIO DA SILVA	Aceito
Outros	AtestadoMatricula.pdf	15/05/2017 11:08:11	PAULO ROGERIO DA SILVA	Aceito
Outros	Autorizacao_Coleta_de_Dados.pdf	10/05/2017 14:34:22	PAULO ROGERIO DA SILVA	Aceito
Outros	Questionario_de_Pesquisa.pdf	10/05/2017 14:33:36	PAULO ROGERIO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/05/2017 14:32:39	PAULO ROGERIO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Comite_Detalhado.pdf	10/05/2017 14:28:54	PAULO ROGERIO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	10/05/2017 14:22:38	PAULO ROGERIO DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.149.312

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 30 de Junho de 2017

Assinado por:

Renata Maria dos Santos Celeghini
(Coordenador)

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

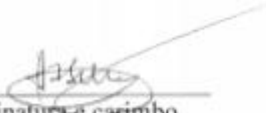
2 – Autorização Coleta de Dados - Questionário



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE CAMPINAS-OESTE
GABINETE DO DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO
Rua Cândido Mota, nº 186 – Fundação da Casa Popular - Campinas-SP - CEP: 13.031-385
FONES: (19) 3772-2776/ 3772-2777 / 3772-2778 - E-mail: decoerpo@educacao.sp.gov.br

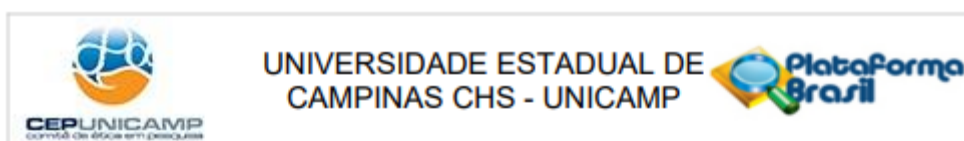
Autorização para Coleta de Dados

Eu, Antonio Admir Schiavo, RG 5.648.488, CPF 723.054.108-59
Dirigente Regional de Ensino, responsável pela Diretoria de Ensino – Região
de Campinas Oeste, situada à rua Cândido Mota, 186, Campinas – SP, declaro
estar ciente dos requisitos da Resolução CNS/MS 466/12 e suas
complementares e declaro que tenho conhecimento dos procedimentos e
instrumentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos.
Assim, autorizo a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado “O olhar
dos formadores sobre os processos formativos da Diretoria de Ensino
Campinas Oeste”, sob responsabilidade do pesquisador Paulo Rogério da Silva
após a aprovação do referido projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em
Pesquisa da Unicamp.


Assinatura e carimbo
ANTONIO ADMIR SCHIAVO
Dirigente Regional de Ensino
RG 5 648 488-4

Data: 07/04/2017

3 – Parecer Comitê de Ética (Entrevista)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Percepções de alguns formadores sobre ações entre 2012 a 2021: o olhar dos formadores sobre os processos formativos da Diretoria de Ensino Campinas Oeste

Pesquisador: PAULO ROGERIO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74665623.0.0000.8142

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.502.134

Apresentação do Projeto:

Resumo:

A pesquisa tem como objetivo geral investigar alguns detalhes dos processos formativos executados pela Diretoria de Ensino Campinas Oeste

(DERCO) junto a professores e professores coordenadores (PC) da rede estadual de ensino de São Paulo.

Especificamente, pretende a)

compreender a relação entre as atribuições prescritas para Professor Especialista em Currículo (PEC) e configurações do processo formativo

proposto pela DERCO; b) analisar, por meio dos documentos oficiais e manifestações de alguns agentes formadores, a articulação entre essa

Diretoria de Ensino e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) quanto aos processos formativos propostos a professores e

PC. Esta pesquisa surgiu de uma reflexão sobre os processos formativos em que estão inseridos os PEC em Diretorias de Ensino e pretende

responder: Como alguns PEC planejam, organizam e implementam suas ações de formação para professores e PC? Quais são suas percepções

sobre os processos formativos que desenvolvem no cotidiano da DERCO no que diz respeito às dificuldades para proposição e elaboração das

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

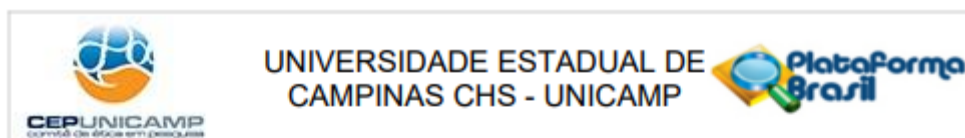
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

CEP: 13.083-865

UF: SP **Município:** CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: cepchs@unicamp.br



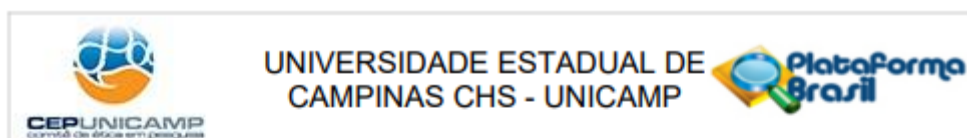
Continuação do Parecer: 6.502.134

ações de sua autoria e à articulação destas com as demandas da SEDUC-SP? O desenvolvimento do trabalho que é um estudo de caso com abordagem qualitativa envolverá levantamento bibliográfico e documental, com análise de material oficial que regulamenta e registra as atividades formativas em âmbito central e regional; as percepções dos PEC da DERCO serão identificadas a partir de suas respostas espontâneas a questionário eletrônico e entrevista semiestruturada, incluindo análise textual discursiva para respostas de questões abertas.

Metodologia Proposta:

Utilizaremos a metodologia de estudo de caso qualitativo (ANDRÉ, 2005), uma vez que o objetivo principal dessa pesquisa é investigar como se organiza o processo de formação continuada dos professores coordenadores sob o olhar de seus formadores (PEC) na Diretoria de Ensino Campinas Oeste. Para a coleta de dados, convidaremos os professores coordenadores do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Campinas Oeste a responderem um questionário em formato on-line em site de pesquisa. O questionário será composto por questões abertas e fechadas. Realizaremos entrevistas semiestruturadas com os PEC das áreas de Ciências da Natureza e Matemática que serão acessados por meio eletrônico e/ou telefônico sendo que as entrevistas poderão ocorrer na Diretoria de Ensino Campinas Oeste, em horário comercial a ser acordado pelo pesquisador e os voluntários. Consideramos que essa técnica de pesquisa permite que a interlocução pesquisador-entrevistado seja da maneira mais respeitosa e livre possível, buscando organizar os esforços de uma pesquisa qualitativa. Concomitantemente, buscaremos nas documentações que sejam acessíveis (Diário Oficial da União entre outros), fazer o levantamento da criação das Diretorias de Ensino e dos Núcleos Pedagógicos para compreendermos o contexto envolvido. Segundo André (2005): "Documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados." Dessa maneira, aprofundaremos as interpretações dos dados coletados visando também certa imparcialidade do pesquisador, pois apesar de sua sensibilidade e empatia serem importantes no estudo de caso,

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 6.502.134

também é necessário que controle a influência de seus próprios pontos de vista na análise. Para interpretação dos dados faremos uso da análise de conteúdo. Essa técnica permite fazer inferências a respeito daquilo que foi comunicado nas respostas aos questionários. Franco (2005) coloca, citando Bardin (1977):[...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (FRANCO, 2005, p.20)A partir da construção das unidades de análise, pretendemos chegar às inferências que nos aproximem daquilo que os participantes envolvidos consideram a respeito de como se organiza o processo de formação continuada dos professores coordenadores das escolas sob o olhar de seus formadores (PEC) na Diretoria de Ensino Campinas Oeste.

Critério de Inclusão:

Todos os PEC da Diretoria de Ensino Campinas Oeste ativos ou não (aposentados) no momento em que o questionário for aplicado e as entrevistas forem agendadas, que quiserem participar do estudo e concordarem e assinarem o TCLE poderão participar da pesquisa.

Critério de Exclusão:

Serão excluídos voluntários que não pertencerem à população descrita anteriormente ou que desistirem em participar a qualquer momento por quaisquer motivos, sem qualquer necessidade de justificava nem ônus para o voluntário.

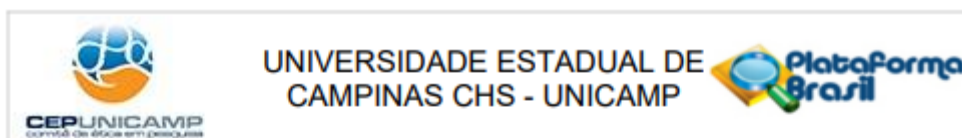
Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Pretendemos investigar como se organiza o processo de formação continuada dos professores coordenadores sob o olhar de seus formadores (Professores Especialistas em Currículo - PEC) na Diretoria de Ensino Campinas Oeste. Para realização da pesquisa com os PEC (por meio de questionário e entrevista semiestruturada) e acesso à plataforma do cadastro de ações de formação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, contamos com a autorização da Dirigente Regional de Ensino da Diretoria de Ensino Campinas Oeste, Patrícia Adolf Lutz.

Objetivo Secundário:

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 6.502.134

Entender como iniciativas oficiais de formação continuada vêm sendo organizadas na Diretoria de Ensino Campinas Oeste pelos Professores

Especialistas em Currículo para atender os diversos profissionais da rede. Investigar como os diferentes estágios em que estes profissionais se

encontram são considerados nas propostas de formação que vem sendo praticadas. Conhecer as percepções dos formadores em relação às suas

ações de formação e suas concepções de formação continuada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O procedimento envolvido nesta pesquisa não é invasivo do ponto de vista físico, já que se trata de responder um questionário acerca de pesquisa

educacional e de participar de entrevista semiestruturada. Assim, os desconfortos ou riscos à saúde física ou mental dos participantes da pesquisa,

não são mensuráveis e nem previstos. Em todo caso, se o participante sentir qualquer incômodo pelo teor das questões, o procedimento será

imediatamente suspenso e o participante poderá se retirar de pesquisa, sem qualquer penalização e/ou prejuízo, de qualquer natureza, econômica

ou psicológica. Cabe acrescentar que o tempo estimado para o preenchimento do questionário (sendo realizado on-line) e da entrevista é de 30

minutos, não demandará deslocamento dos participantes. É importante ressaltar que os pesquisadores podem suspender a pesquisa a qualquer

momento, ao perceber algum risco ou danos à saúde de qualquer participante da pesquisa, conseqüente de sua participação, não previsto neste

termo.

Benefícios:

A participação nesta pesquisa, não trará qualquer benefício individual ao participante. Entretanto, os resultados globais obtidos na pesquisa poderão

contribuir para a melhoria na condução de pesquisas educacionais, mediante ao conhecimento do perfil educacional dos agentes (participantes e

pesquisadores) envolvidos neste processo. Fica claro que qualquer esclarecimento pode ser feito antes, durante e após a realização da pesquisa.

Não haverá nenhuma forma de reembolso em dinheiro, já que a participação na pesquisa não envolve nenhum gasto nem resulta em remuneração.

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

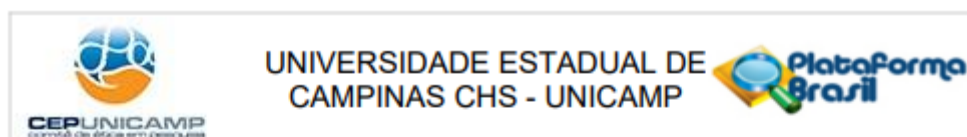
CEP: 13.083-865

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 6.502.134

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este protocolo se refere ao Projeto de Pesquisa intitulado "Percepções de alguns formadores sobre ações entre 2012 a 2021: o olhar dos formadores sobre os processos formativos da Diretoria de Ensino Campinas Oeste", referente à pesquisa de doutorado de Paulo Rogério da Silva, com o auxílio do Professor Doutor Gildo Giroto Júnior. É mencionada a participação de 25 (vinte e cinco) professores especialistas em currículo.

A pesquisa foi enquadrada na seguinte Área Temática Grande Área 1, Ciências exatas e da terra7, Ciências Humanas.

A Instituição Proponente é Programa de Pós-graduação Multiunidades em Ensino de Ciência e Matemática (PECIM), da Unicamp.

Segundo as informações preenchidas na Plataforma Brasil, a pesquisa não terá custo. O cronograma apresentado na Plataforma Brasil define o início da atividade de coleta de dados para iniciar em setembro de 2023.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documento 1 – Folha de Rosto Para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

- Devidamente preenchida e assinada.

Documento 2 – Projeto de Pesquisa

Informações preenchidas pelo pesquisador na Plataforma Brasil definem a Área Temática Grande Área 1, Ciências exatas e da terra. O conteúdo constante na Plataforma Brasil corresponde parcialmente ao do projeto detalhado.

Documento 3 – Orçamento financeiro e fontes de financiamento

Foi apresentada uma previsão de despesas na Plataforma Brasil coerente com o projeto detalhado.

Documento 4 – Cronograma

- Informado com data de início anterior à data de relatoria deste protocolo.

- Informações preenchidas pelo pesquisador na Plataforma Brasil parcialmente coerentes com o Projeto Detalhado.

Documento 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

- PDF/Word com TCLE preenchido adequadamente.

Documento 6 - Currículo do pesquisador principal e demais colaboradores

- Foram fornecidos na capa do Projeto Detalhado.

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

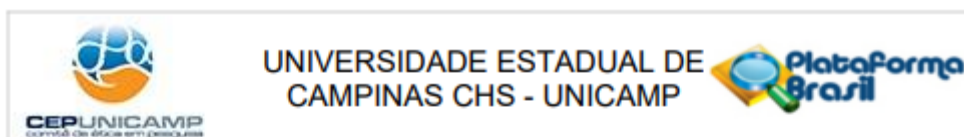
CEP: 13.083-865

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 6.502.134

Documento 7 - Outros documentos que eventualmente acompanham o Protocolo de Pesquisa

- Foram fornecidos comprovantes de vínculo das participantes com a Unicamp.
- Foi apresentada autorização da instituição de ensino para a coleta de dados pela pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Adequar projeto seguindo as orientações abaixo:

1. Documento 4 - Cronograma: preencher atividades com mês de início no cronograma também do projeto detalhado. No projeto detalhado e na Plataforma Brasil, definir a data de início da realização das atividades de campo posteriormente à data de relatoria deste protocolo.
2. Informar custos da pesquisa (internet, luz, deslocamentos, alimentação, etc.), pois é difícil justificar pesquisas com custo zero.
3. Incluir n. CAAE que agora está disponível.

Considerações Finais a critério do CEP:

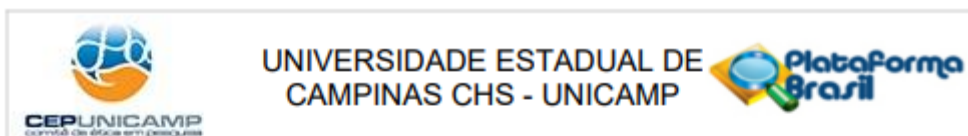
- As adequações citadas acima, assim como quaisquer eventuais alterações na atual versão do protocolo, devem ser respondidas em carta resposta. Esta carta deve ser numerada conforme a numeração das pendências apontadas (ex. 1a, 1b, 2, 3a...). Cada tópico deve conter a resposta à pendência seguido das alterações realizadas para saná-la. Ademais, os documentos modificados devem ter as alterações destacadas (ex. tarja amarela sobre o texto alterado).

OBS.1: Cartas não numeradas, cartas que não contenham resposta + solução clara para cada um dos questionamentos e a submissão de documentos sem destaque das alterações podem atrasar a relatoria ou mesmo retornar com as mesmas pendências em razão da não resposta e da dificuldade de localização dos trechos alterados.

- Quaisquer alterações além das sugestões e das soluções das pendências apontadas também devem ser indicadas em carta resposta e destacadas nos documentos. Alterações encobertas (não ressaltadas pelos pesquisadores) entre as diferentes versões do protocolo serão consideradas inválidas em eventuais auditorias pelo sistema CEP-CONEP.

- Ao responder a esta pendência, eliminar todos os documentos não adequados, substituindo-os pelas versões atualizadas. Do contrário, mesmo que todas as pendências sejam solucionadas, o protocolo seguirá em pendência por conter documentação irregular.

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 6.502.134

OBS.2: A partir desse momento o protocolo já possui um CAAE. É indispensável a inserção do CAAE ou do Número do Parecer no TCLE antes de iniciar a pesquisa. Do contrário, o pesquisador não terá informado dados suficientes para que os participantes possam conferir o status deste protocolo junto à Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2217544.pdf	02/10/2023 17:04:04		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CHS.pdf	02/10/2023 17:03:09	PAULO ROGERIO DA SILVA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_COLETA_DADOS.pdf	21/09/2023 09:24:24	PAULO ROGERIO DA SILVA	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA.pdf	21/09/2023 09:23:57	PAULO ROGERIO DA SILVA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PESQUISA.pdf	21/09/2023 09:23:33	PAULO ROGERIO DA SILVA	Aceito
Outros	ATESTADO_MATRICULA.pdf	21/09/2023 09:22:45	PAULO ROGERIO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	21/09/2023 09:18:23	PAULO ROGERIO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	21/09/2023 09:17:47	PAULO ROGERIO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 12 de Novembro de 2023

Assinado por:
Thomaz Eduardo Teixeira Buttignol
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br

4 – Autorização Coleta de Dados - Entrevista



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE CAMPINAS-OESTE
GABINETE DA DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO
NÚCLEO PEDAGÓGICO
Rua Cândido Mota, nº 186 – Fundação da Casa Popular - Campinas-SP - CEP: 13.031-385
FONES: (19) 3772-2777 - E-mail: deccpo@educacao.sp.gov.br

Autorização para Coleta de Dados

Eu, Patrícia Adolf Lutz responsável pela Diretoria de Ensino Campinas Oeste, Rua Cândido Motta, 186 – Campinas – SP, declaro estar ciente dos requisitos da Resolução CNS/MS 466/12 e suas complementares e declaro que tenho conhecimento dos procedimentos/instrumentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos. Assim autorizo a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado “Percepções de alguns formadores sobre ações entre 2012 a 2021: o olhar dos formadores sobre os processos formativos da Diretoria de Ensino Campinas Oeste”, sob responsabilidade do pesquisador Paulo Rogério da Silva após a aprovação do referido projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa-Unicamp.


PATRICIA ADOLF LUTZ
Dirigente Regional de Ensino
RG: 27.365.895.0
Assinatura e carimbo

06/09/23

5 – Transcrição da Entrevista (PEC 2)

R1: Foi mensal com os temas: ATPC, RENALFA- Compromisso Criança Alfabetizada, Fluência Leitora, Modalidades Didáticas de leitura, Materiais Digitais, Avaliações Educacionais: SARESP, Avaliação de Saída Censitária (Fluência Leitora), Avaliação Diagnóstica.

R2: Foram realizadas a cada 20 dias orientação para os PCs com foco nos seguintes temas: Planejamento, avaliação diagnóstica inicial, fluência leitora, materiais digitais, orientação para a aplicação das avaliações e orientação para a correção da avaliação de fluência Leitora. Plantão de dúvidas para orientar o lançamento de avaliação de fluência leitora.

R3: Não ofertamos curso para os Anos Iniciais, pois focamos na formação de professores de primeiros, segundos terceiros e quintos anos dando prioridade para a consolidação da alfabetização e recomposição de aprendizagem. Ao todo foram mais de: 450 professores formados..

R4: Os temas são selecionados a partir das necessidades formativas verificadas nos acompanhamentos das unidades escolares, pela análise dos resultados das avaliações diagnósticas e pela análise do Painel de Dados – Escola Total, que evidencia os resultados obtidos pelas unidades escolares nas avaliações e destaca as habilidades em defasagem ou de melhor rendimento.

R5: As OTs são organizadas por meio da elaboração coletiva de uma pauta formativa compreendida como: Um planejamento do percurso formativo que o formador pretende desenvolver no decorrer da formação. Tais conceitos estão vinculados ao Livro: Ensinar Tarefa para Profissionais – Beatriz Cardoso e Ler e Escrever na Escola: O Real, o Possível e o Necessário de Délia Lerner. Cada tema abordado pode durar tempos distintos e o professor precisa saber que existe uma sequência de formação, receber um cronograma dessa formação, que como já foi dito, atenderá uma demanda. Podem ser usadas algumas estratégias formativas como: Dupla Conceitualização, Estudo de Caso, Leitura de situações Problemas, entre outros. Um bom planejamento de pauta compreende sua sua função formativa e também sua estrutura processual. É importante que ela tenha sequência, tenha objetivos e que estes sejam definidos com antecedência. Essa pergunta precisa estar clara pois os momentos de estudos contínuos deverão ao final do ano fazer parte de um portfólio formativo, que poderão ser revisados constantemente. É importante que esse

conhecimento seja cumulativo, que o professor se lembre do que foi aprendido durante os ATPCs e não pense que cada dia é um momento isolado e sem sentido. R6: Em alguns momentos temos demandas institucionalizadas que precisam ser replicada. Assim, a formação do PC torna-se informativa e não formativa como: orientações para a aplicação da Avaliação da Fluência Leitora, Sondagem de Escrita, entre outros. São demandas pontuais da SEDUC.

R6: Em alguns momentos temos demandas institucionalizadas que precisam ser replicada. Assim, a formação do PC torna-se informativa e não formativa como: orientações para a aplicação da Avaliação da Fluência Leitora, Sondagem de Escrita, entre outros. São demandas pontuais da SEDUC.

R7: As formações poderão contribuir para ampliar a prática pedagógica, aprofundar os saberes que os professores já possuem e propor a articulação de conhecimentos que possam ser usados em sala de aula. Um exemplo dessa formação foi a formação dada com foco nos projetos de leitura e escrita para a recuperação da leitura e da escrita.

R8: Não depende apenas do PEC os resultados, pois depende da compreensão do PC e do professor do que foi discutido nas formações e também do cotidiano escolar que em muitas vezes acaba impondo demandas que contribuem para os desvios de foco formativo como: falta de professores.

R9: A legislação não limita as ações formativas, mas identifiquei dificuldades impostas, como mudanças de prazo para entrega, mudanças de projetos que modificam todo o planejamento da ação construída.

6 – Transcrição da Entrevista (PEC 5)

R1: As formações ofertadas foram mensais pela SEDUC com os seguintes temas desenvolvidos: ATPC – organização e formação dos professores, RENALFA-Compromisso Criança Alfabetizada, Fluência Leitora, Modalidades Didáticas de leitura, Materiais Digitais, Avaliações Educacionais: SARESP, Avaliação de Saída Censitária (Fluência Leitora), Avaliação Diagnóstica.

R2: A orientação para os PCs foram realizadas em um intervalo de 20 dias com foco nos seguintes temas: planejamento, avaliação diagnóstica inicial, fluência leitora, materiais digitais, orientação para a aplicação das avaliações e orientação para a correção da avaliação de fluência Leitora e plantão de dúvidas para orientar o lançamento dos resultados de avaliação de fluência leitora.

R3: O foco deste ano foi a formação de professores dos primeiros, segundos, terceiros e quintos anos do Ensino Fundamental com prioridade a aquisição do Sistema de Escrita Alfabético, práticas de leitura e escrita e recomposição da aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento. A formação contemplou aproximadamente 450 professores. Portanto, não foi ofertado Cursos Descentralizados para os Anos Iniciais.

R4: Os temas são selecionados a partir das necessidades formativas verificadas nos acompanhamentos das unidades escolares, pela análise dos resultados das avaliações diagnósticas e pela análise do Painel de Dados – Escola Total, que evidencia os resultados obtidos pelas unidades escolares nas avaliações e destaca as habilidades em defasagem ou de melhor rendimento.

R5: As OTs são organizadas por meio da elaboração coletiva de uma pauta formativa compreendida como: Um planejamento do percurso formativo que o formador pretende desenvolver no decorrer da formação. Tais conceitos estão vinculados ao Livro: Ensinar Tarefa para Profissionais – Beatriz Cardoso e Ler e Escrever na Escola: O Real, o Possível e o Necessário de Délia Lerner. Cada tema abordado possui tempos distintos e o professor precisa saber que existe uma sequência formativa com estratégias metodológicas, como: Dula Conceitualização, Estudo de Caso, Rotação por Estações, entre outros. Toda a sequência formativa é cumulativo e o professor precisa ter essa clareza para não acreditar que sejam momentos descontínuos e descontextualizado do Currículo Paulista.

R6: Em alguns momentos temos demandas institucionalizadas que precisam ser replicada. Assim, a formação do PC torna-se informativa e não formativa como:

orientações para a aplicação da Avaliação da Fluência Leitora, Sondagem de Escrita, entre outros. São demandas pontuais da SEDUC.

R7: As formações poderão contribuir para ampliar a prática pedagógica, aprofundar os saberes que os professores já possuem e propor a articulação de conhecimentos que possam ser usados em sala de aula. Um exemplo dessa formação foi a formação dada com foco nos projetos de leitura e escrita para a recuperação da leitura e da escrita.

R8: O resultado proposto de cada ação formativa não depende exclusivamente do PEC. Existem inúmeros fatores que interferem no resultado da ação formativa planejada, como compreensão do professor e do PC dos temas abordados, falta de professores.

R9: A legislação não limita as ações formativas, mas identifiquei dificuldades impostas, como mudanças de prazo para entrega, mudanças de projetos que modificam todo o planejamento da ação construída.

7 – Transcrição da Entrevista (PEC 7)

R1: Via Seduc umas 4 ou 5 no máximo nesse período que estou na diretoria de ensino. E a maioria dos temas foi currículo mesmo, implementação do currículo e uma delas que foi sobre educação e saúde.

R2: Bom deve ter sido em média de uma por ano umas 12 com participação, nenhuma exclusiva minha né e os temas muitas vezes foram currículo e alguns projetos da pasta como educação e saúde educação integral sexualidade e educação ambiental e a maioria foi currículo mesmo.

R3: O curso foi só um, que foi sobre educação ambiental com foco na economia de água, que foi o REAGUA.

R4: quando é formação com os coordenadores, o tema é decidido em reunião, de acordo com as demandas tanto nas reuniões dos diretores ou de acompanhamento nosso, que é feito o diagnóstico. Aí a equipe faz um levantamento da temática e passa pra gente quando a gente vai desenvolver. Com os professores, geralmente é diagnóstico da necessidade e conforme a avaliação das atividades das formações anteriores.

R5: Sempre a gente traz uma questão inicial de sensibilização, faz o desenvolvimento e eu gosto de trazer no final a participação deles e a elaboração de um produto final com a equipe.

R6: A dificuldade maior é a gente encontrar agenda porque são muitas formações durante o ano letivo e quando é de proposição minha ou uma proposição mais exclusiva a gente encontra dificuldade na agenda.

Deixa eu ver qual foi a outra pergunta...

E a articulação necessária para que elas atendam as demandas da Seduc?

Toda formação que a gente propõe, a gente já propõe atrelada com o que diz, é necessidade diagnosticada, mas dentro do que a SEDUC coloca como demanda pra gente. Então não tem essa dificuldade de atrelar com as demandas.

R7: Bom, vou começar pela importância enquanto não consigo ver o significado. A importância maior é a gente conseguir alinhar as ações, a formação nem sempre é no cunho de eu passar uma certa informação, mas a gente trabalha com a construção coletiva e o foco maior é o alinhamento das ações. Então, para que a gente possa nivelar o nosso trabalho e trabalhar em uma sintonia na Diretoria de Ensino. É uma oportunidade para que possamos interagir como órgão regional e quem tá na

realidade dentro da sala de aula ou nas escolas como no caso da coordenação.

R8: É possível sim quando a gente observa, a gente faz formação em grupos específicos ou em polos e há algumas peculiaridades entre um e outro. A gente vê essa ação direcionada conforme a formação nas unidades em formas diferentes, as unidades são distintas, os polos são distintos e conforme é a formação, há esse trabalho direcionado na escola.

É possível sim identificar.

R9: Não. Quanto a liberdade de proposição eu não vejo limitações, nenhuma quanto a legislação. Muitas vezes a gente tem limitação pelo superior, por quem vai aprovar ou não essas formações, mas de forma legal não temos limitações na proposição.