

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESPAÇO DAS HTPCs: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA DOCÊNCIA CENTRADA NA ESCOLA

THE RELATIONSHIP BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN THE AREA OF CONTINUING TRAINING OPPORTUNITIES: HTPCs TEACHING FOCUSED ON SCHOOL

Valéria Duarte Coelho França¹

Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques²

Resumo: Este trabalho teve por objetivo investigar o processo de formação continuada do docente no espaço das HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) buscando elucidar as relações entre a teoria e a prática numa perspectiva crítica. Utilizou-se da metodologia de abordagem qualitativa, cujos instrumentos de coleta de dados foram o questionário, a observação participante e a videogravação. Os sujeitos da pesquisa foram professores de uma escola estadual, que participavam da terceira hora semanal, que denominamos, neste trabalho, “espaço de HTPCs”. Os dados foram organizados e submetidos à análise de conteúdo e de acordo com referenciais teóricos de autores que têm se dedicado às questões sobre a formação continuada no âmbito escolar. Os resultados revelaram que o espaço das HTPCs pode contribuir para estabelecer diálogos, análises críticas e reflexões, e, com isso, consideramos que as relações entre a teoria e prática podem ser entendidas como um dos pilares para a identificação e interesse dos professores no processo de formação, por meio das ações desenvolvidas na escola e para a escola. Trata-se de um espaço democrático, aberto à discussão e ao debate, onde todos participam e trazem elementos fundamentais para a articulação entre a teoria e a prática. Embora a contribuição teórico-metodológica, sobre a formação do professor tenha se desenvolvido muito nas últimas décadas, é possível ressaltar que o ambiente escolar dispõe de espaços con-

¹ Mestre em Educação – Centro Universitário Moura Lacerda (CUML) – vdcf2010@gmail.com

² Doutora em Educação – Centro Universitário Moura Lacerda (CUML) – doramarques14@yahoo.com.br

cretos de aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento da teoria e a prática no âmbito do trabalho e da formação continuada do docente.

Palavras-chave: Formação Continuada; Teoria e Prática; Espaços de Formação.

Abstract: This study aimed to investigate the process of continuing education of teacher in space of HTPCs (Pedagogical Group Work Schedule) seeking to elucidate the relationship between theory and practice in a critical perspective. We used the methodology of qualitative approach, whose data collection instruments were the questionnaire, participant observation and video recording. The research subjects were teachers from a State school, which participated in the third hour weekly, we call this work as “HTPCs space”. The data were organized and subjected to content analysis and according to theoretical references to authors who have been devoted to questions on continuing education in the school. The results revealed that the “HTPCs space” can contribute to establish dialogue, critical analyses and reflections, and thus, we believe that relations between theory and practice can be understood as one of the pillars for the identification and the interests of teachers in the process of training, by means of actions at school and to school. It is a democratic space, open to discussion and debate, where everyone participates and brings fundamental elements for the articulation between theory and practice. Although, the theoretical-methodological contributions on teacher training, has developed in the last decades, it is possible to emphasize that the school environment offers specific learning spaces for the development of the practice of work and continuing education of the teachers.

Keywords: Continuing Education; Theory and Practice; Training spaces.

Introdução

O presente artigo analisou a formação continuada do docente em uma escola da rede pública, tomando como foco as relações entre a teoria e a prática, e como estas se articulam no espaço das Horas de Trabalho Peda-

gógico Coletivo (HTPCs). Entende-se ser um tema importante no contexto escolar, bem como no âmbito das políticas educacionais implementadas no estado de São Paulo e que, sem dúvida, refletem em dimensões mais amplas na educação e, principalmente, na formação docente.

É importante ressaltar que a educação brasileira enfrenta, ainda, na atualidade, diante de outras muitas conquistas na sociedade de modo geral, grandes dicotomias e conflitos sociais. Segundo Frigotto (1997), estamos diante de uma crise de paradigmas, onde se situam várias dicotomias; entre outras, as relações teoria e prática, saberes docentes e relações ensino-aprendizagem se destacam. Com os avanços da sociedade na era tecnológica e do mundo globalizado em todos os segmentos, a educação ocupa lugar de destaque. Educar não tem o mesmo sentido que tinha há décadas, tem-se destacado como uma necessidade, porém, com critérios e objetivos controversos, ou seja, a dicotomia entre a formação tecnológica e a formação do indivíduo no espaço escolar tem despertado estudos e pesquisas. Com isso, novas perspectivas permeiam questões sobre o papel que a educação escolar desempenha no mundo contemporâneo, e a formação da docência deve ser privilegiada e colocada diante de tantas dicotomias e muitos desafios. É nesse contexto que este tema nos impulsionou e se efetivou na investigação sobre a formação docente, e quais relações permeiam esse processo no âmbito do espaço escolar, considerando que há necessidade de compreender as relações existentes como também investigar como essas se expressam no contexto escolar.

Tomando como ponto de partida a experiência vivida como professor coordenador-pedagógico, em uma escola estadual, pudemos observar o que acontecia ao nosso redor. Por um lado, a experiência de professor em sala de aula iluminava o olhar para outras dimensões, e, por outro lado, a prática como professor coordenador-pedagógico ampliava o olhar sobre

o contexto da escola. É nesse percurso que as HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) foram definindo e reorganizando nossas questões.

Podemos entender as HTPCs como um espaço concreto que ocorre dentro de uma realidade também concreta, onde circulam ideias, conflitos, manifestações de interesses e inquietações demonstradas pelos professores, ora demonstradas pela necessidade da própria formação, ora contemplando assuntos que se distanciam dos interesses intelectuais e das relações de ensino-aprendizagem e professor-aluno. Nesse sentido, a relação teoria e prática encontra uma atribuição para o trabalho e formação da docência.

Sendo assim, a incorporação dessas horas, as HTPCs, também chamadas de jornada de trabalho do professor, garantidas pela Lei 836/97, é seguida da pergunta sobre o que eles deveriam fazer nesses momentos. Muito foi falado a esse respeito, mas uma reforma introduzida em 2008, no estado de São Paulo, denominada “São Paulo faz Escola”, trazia claramente em seu texto que essas horas deveriam ser utilizadas para a formação continuada dos educadores, entre outros temas. A Lei 836/97 estabelece como assuntos a serem discutidos nesse espaço: proposta pedagógica da escola, articulação entre as diferentes modalidades de ensino na busca da melhoria do ensino-aprendizagem, buscar soluções pedagógicas para a diminuição dos índices de evasão e repetência nas escolas, fomentar a reflexão sobre a prática docente favorecendo a troca de experiências, o aperfeiçoamento pessoal e coletivo dos docentes e, ainda, o acompanhamento sistemático do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a escola pesquisada encontrou um horário que pudesse contemplar a participação de professores de todos os níveis de ensino oferecidos por ela, de forma a favorecer os indicativos citados na Lei 836/97.

Assim, a discussão deste artigo reside justamente nas observações dos encontros realizados nas HTPCs, de forma a investigar e questionar como

acontecem as interações e que tipos de articulações podem ser configuradas como subsídios para ações de formação continuada dos professores nesse espaço coletivo. Buscar elucidar as relações entre teoria e prática, numa perspectiva crítica, contribui sensivelmente para a construção de conhecimentos, troca de experiências, reflexões no âmbito do sistema educacional e a realidade da escola onde se insere. Essa perspectiva está apoiada em estudos de vários autores que apresentam contribuições no campo teórico da formação de professores, no sentido de conhecer sua percepção sobre a utilização desses momentos como espaço de reflexão, superação da dicotomia teoria e prática, e, também, compreender as possibilidades de maior interação entre teoria, prática e formação continuada.

Brzezinski (2001), em análise dos trabalhos do GT de formação de professores da Anped, define formação de professores como um processo contínuo, que se inicia com a formação “pré-serviço”, ou seja, inicial, e se estende com a formação continuada em serviço e essas duas modalidades fazem parte do mesmo processo. Afirma que a continuidade da formação inicial configura-se por intermédio das experiências práticas, que levam a uma ressignificação das representações dos professores acerca de seu saber fazer docente. Apresenta, ainda, a ideia da utilização do contexto escolar como forma de propor mudanças significativas numa abordagem reflexiva.

Gatti (2008), com base em discursos internacionais, define formação continuada como “aprimoramento de professores nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função de rearranjos nas produções científicas e culturais” (p.58).

Gatti et al. (2011) apontam que grande parte das ações de formação continuada baseia-se em ações pontuais, mas com traços comuns, como: apresentação de palestras, oferta de oficinas, seminários ou cursos de curta

duração, elaborados sem a participação dos docentes e que apenas transmitem informações repassadas por outrem. As autoras apontam como a LDB 9394/96, em seus artigos 67, 80 e 87, trata a questão, atribuindo aos poderes públicos a obrigação da oferta dessas ações, inclusive prevendo o afastamento remunerado do professor para se dedicar aos estudos. As autoras apontam, ainda, algumas ações pontuais oferecidas pelo governo do estado de São Paulo e de outros estados como forma de oferecer titulação adequada aos profissionais que atuam em suas redes. Poucas são as ações que têm a escola e os professores como elemento central para elaboração de um plano de formação em serviço. Alguns avanços são apresentados na pesquisa de Gatti et al.(2011), como o foco nos estudos de desenvolvimento do currículo e a priorização das áreas de língua portuguesa e matemática, as mais valorizadas pelas avaliações externas, além dos temas transversais. Em relação às dificuldades enfrentadas para a implementação dessas ações, encontram-se a falta de tempo dos professores, que não podem ser retirados da sala de aula para participar desses momentos, o que se reflete em resistência aos programas, ou a deficiência da formação inicial, grande rotatividade de professores e resistência a falar sobre suas próprias práticas, entre outros.

A preocupação com a formação continuada de professores tem alcançado grande ênfase nas últimas décadas. Ao tratar da formação do professor, é preciso considerar a escola como instituição social, comprometida com a educação, e, por isso, seus espaços são concretos e representam sentidos no âmbito escolar. Na visão de Pimenta (2009), a importância de se conceber a escola como “lócus” de formação e trabalho reside no fato de a formação do professor configurar um processo contínuo, que envolve a formação inicial e continuada por meio de um duplo processo: a auto-formação, que envolve a análise constante de suas práticas e o confronto

das mesmas nos contextos escolares, como forma de reelaboração de seus saberes, e a formação nas escolas onde atuam.

A perspectiva da escola como “lócus” de formação continuada e a participação dos docentes na elaboração de ações de formação contínua são essenciais para o entendimento deste trabalho, que consistiu na observação de reuniões de HTPCs em uma escola estadual do interior paulista que se propôs a elaborar um plano de trabalho que contemplasse as necessidades do corpo docente para a superação da dicotomia teoria e prática, tornando o fazer docente mais significativo para professores e alunos.

Muitos são os autores (LIBÂNEO, 2010; BRZEZINSKI, 2008; ALARCÃO, 2003, entre outros) que defendem a escola como local e ponto de partida para as ações de formação em serviço, primeiro por ser o lugar em que as possibilidades de que o trabalho coletivo, tão importante nesse processo, ocorra de forma mais abrangente, segundo, por lá se encontram os assuntos que necessitam ser discutidos e refletidos por aqueles que fazem parte daquele cenário. Em terceiro lugar, por ser o ambiente que proporciona a construção dos saberes da experiência dos professores. São inúmeros os motivos que privilegiam a escola como local favorável à formação docente, além dos já mencionados, mas o mais importante é que é para ela que se voltarão as ações transformadoras resultantes desses processos formativos.

A relação teoria e prática e as HTPCs

As definições de teoria e prática adotadas neste trabalho são baseadas em Pimenta (2009) que, apoiada nas ideias de Marx e Vásquez, emprega *práxis* para definir a atitude humana de transformação da natureza e da sociedade; a teoria é que possibilita o conhecimento da realidade e o estabelecimento das finalidades de sua transformação. Nessa perspectiva,

teoria e prática são indissociáveis, estabelecendo entre si uma relação de dependência. Nas palavras de Pimenta (2009): “a atividade prática que hoje é fonte de teoria exige uma prática que ainda não existe e, portanto, a teoria determina a prática real e efetiva” (p. 92).

Assim, a *práxis* do professor consiste no ensino-aprendizagem, ou seja, no domínio de metodologias e técnicas que garantam a aprendizagem como consequência do ensino. O que se observou neste estudo é que os espaços das HTPCs representam momentos em que os professores podem e devem transformar as *práxis* individuais em coletivas, por meio da troca de experiências cotidianas, da reflexão sobre os obstáculos apresentados, para que se alcancem os objetivos e também para a elaboração de metas para o bom desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

As chamadas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) se constitui em um dos pontos nevrálgicos da escola, porque a forma como as HTPCs vêm sendo conduzidas não favorece a formação continuada, que objetiva mudanças nos processos de ensino aprendizagem, e a autonomia docente. Os professores da rede pública de ensino, participantes desta investigação, expressam que as HTPCs tratam de atividades como reuniões burocráticas, informativas, e que privilegiam a leitura de informes, recados da direção da escola e de outros órgãos; ao contrário, deveriam privilegiar a troca de experiências, atividades de reflexão ou mesmo discussão sobre o desempenho dos alunos.

Com base nas concepções da relação teoria e prática, nosso olhar foi envolvido por um espaço escolar de uma escola pública na periferia da cidade de Ribeirão Preto, estado de São Paulo, que atende aos três ciclos de ensino, ensino fundamental I e II e ensino médio.

Pode-se identificar que as HTPCs se concretizaram como espaço destinado ao debate, e possibilitaram reflexões e expectativas que poderiam

ser identificadas de diferentes modos, ou seja, traziam como tema/problema a formação e o desempenho do ensino-aprendizagem. Nesse cenário, durante a investigação selecionamos quinze reuniões de HTPC, durante o ano de 2010 e primeiro semestre de 2011, procurando, num primeiro momento, identificar a escola levando em conta as diversas características históricas, e, sobretudo, as bases do processo de avaliação, o que poderia contribuir e influenciar os temas abordados nas HTPCs. Constatou-se que a referida escola teve baixo Idesp, de acordo com os dados do SARESP (Sistema da Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo) de 2007 e 2008. Mediante esses resultados, foi elaborado, pela equipe gestora e professores, um Plano de Ação para melhoria do desempenho dos alunos. Dentre as ações previstas estava a reestruturação das HTPCs com vistas a propiciar momentos de formação da equipe docente.

Outro fator relevante para o sucesso ou fracasso dessas reuniões formativas é o papel exercido pelo professor coordenador. É das ações desenvolvidas por ele e da participação da gestão escolar nos processos que envolvem o planejamento e desenvolvimento dos mesmos, que resultam as representações dos professores sobre os projetos de formação continuada que utilizam as HTPCs como momentos de realização. De acordo com os docentes quando utilizadas de forma a discutir e solucionar problemas que enfrentam em seu cotidiano, essas ações satisfazem seus anseios em relação a esses momentos, mas quando ficam apenas na “leitura de textos que não apresentam soluções práticas” não levam a lugar nenhum, conforme relatado em avaliação realizada pela PC, ao final dos encontros observados. Ainda, os professores não perspectivam a escola como um local onde sua formação possa acontecer, preferindo ações de formação individuais ou propostas baseadas no paradigma tradicional de formação, demorando ou

às vezes nem percebendo que as HTPCs são momentos favoráveis a seu desenvolvimento profissional.

Nas reuniões participaram professores de todos os ciclos de ensino, os quais têm em sua jornada de trabalho o terceiro HTPC, conforme legislação específica. Dentre outros temas abordados, alguns se transformavam em questões, por exemplo, indisciplina, desmotivação dos alunos e falta de perspectiva dos professores. Os temas sugeridos pelos próprios docentes em comunhão com a equipe gestora versavam sobre essas temáticas. O plano de ação foi elaborado conjuntamente e a condução dos encontros era alternada pelas coordenadoras do ensino fundamental ciclo II e do ensino médio.

Percebeu-se, durante as observações dos encontros, que os professores ainda têm grande dificuldade em relacionar os aspectos teóricos e práticos como indissociáveis; muito deles adotam como discurso o senso comum de que a teoria é uma coisa mas a realidade, ou seja, a prática é outra. Assim, a articulação entre elas se tornou algo conflituoso para o entendimento; no entanto, as ações praticadas mostraram que se iniciou um processo de entendimento dessa relação.

A formação continuada e as HTPCs: limites e desafios

Uma das categorias elencadas após a análise dessa realidade escolar, a partir dos encontros observados e analisados, referia-se à utilização das HTPCs como espaço de formação capaz de ajudar os professores na superação da dicotomia teoria e prática. Pimenta (2009) nos coloca essa relação da seguinte maneira: “A atividade prática que hoje é fonte de teoria exige uma prática que ainda não existe e, portanto, a teoria determina a prática real e efetiva” (p. 92).

Se a relação teoria x prática é de dependência, os movimentos de ação, reflexão, ação são pertinentes para a realização de uma prática mais eficiente e a construção de uma teoria a partir dessa prática. Em vários encontros analisados pudemos perceber a retomada, avaliação e reconhecimento da realização de ações planejadas pela equipe. Houve o entendimento de que a retomada e (re) análise das ações colocadas em prática são essenciais para a construção de uma teoria e do aprimoramento da mesma.

O estudo do qual se origina este artigo baseia-se nos pressupostos de Alarcão (2003), que defende a reflexão sobre as ações desenvolvidas na escola como o caminho para que novas possibilidades se apresentem na compreensão da escola que se tem e da escola que se quer construir e assim proponham ações que levem à construção desse novo modelo de instituição. Nas palavras da própria autora:

[...] uma escola reflexiva [...]. Necessita ter uma visão compartilhada do caminho que quer percorrer e refletir sistematicamente e cooperativamente sobre as implicações e as consequências da concretização dessa visão. Da visão sobre a própria escola deriva o seu projeto, que conta com o empenho de cada um que interativamente construído através do diálogo entre seus membros, no entrelaçar de estratégias que vão do topo para a base e da base para o topo. Somente um pensamento estratégico permitirá manter a visão de conjunto e enquadrar, no projeto global da escola, os projetos e as atividades complementares (ALARCÃO, 2003, p. 26).

A retomada das discussões já realizadas e a avaliação dos projetos e ações propostos permitem que se tenha uma visão global do que se tem realizado nas HTPCs e possibilita novos olhares e novas estratégias, buscando sempre a melhoria da qualidade do ensino oferecido na instituição

por meio de práticas pedagógicas inovadoras, que conseguem efetivamente mobilizar os alunos para a construção de seu percurso acadêmico.

Um dos entraves à formação continuada no espaço das HTPCs é que as múltiplas visões acabam interferindo no desenvolvimento das ações propostas, que precisam estar sempre em constante (re) avaliação, de forma a atender às expectativas e necessidades de cada um dos participantes, de acordo com o desenvolvimento e entendimento que cada um tem dos temas propostos. Dessa forma, a escola procura fortalecer o entendimento de que esses momentos de estudo e reflexão devem ser coletivos, e que todos devem ser ouvidos e respeitados em seus pontos de vista, e as discussões podem chegar a um ponto comum.

Na concepção de Pimenta (2009), a perspectiva de trabalho pedagógico como trabalho coletivo deve ser trabalhada desde a formação inicial dos futuros professores como uma maneira de se entender e respeitar as “linguagens e saberes diferentes de cada campo específico de conhecimento” (p.17).

A análise das videograções demonstrou que a maioria se empenhou no levantamento, discussão e proposição de ações que visam à construção de um ambiente de trabalho mais propício ao processo de ensino-aprendizagem.

Muitos são os fatores que dificultam o trabalho em sala de aula, de acordo com os professores da instituição pesquisada, e aqueles que mais interferem em suas práxis são a indisciplina e a desmotivação, tanto deles próprios em relação ao ensinar quanto dos alunos em relação ao aprender. Além desses fatores, o espaço escolar configura-se em palco de relações interpessoais entre professores x alunos, professores x professores e alunos x alunos, relações desgastadas e baseadas numa convivência turbulenta. Aliados a esses fatores estão as difíceis condições de trabalho enfrentadas

pelos docentes do sistema público de ensino, como a desvalorização de seus saberes e o tolhimento de sua autonomia.

A equipe da escola pesquisada se mobilizou e procurou desenvolver ações de formação continuada que se utilizaram das HTPCs como momento de realização dessa formação. Pela observação das análises, pode-se perceber a preocupação em buscar soluções para os problemas enfrentados pela escola e sua equipe, independentemente das condições oferecidas pelo sistema de ensino da qual fazem parte; procuraram propiciar melhores condições de trabalho aos professores de sua alçada e de aprendizagem para suas crianças e jovens.

Entendemos a formação continuada centrada na escola como um processo contínuo que apenas começa a ser implantado em escolas públicas como a observada no trabalho de dissertação de mestrado de uma das autoras; no entanto, é de extrema importância que ações como essas sejam cada vez mais divulgadas e aprimoradas, para que se busquem e se encontrem soluções para a crise educacional pela qual estamos passando.

Pudemos concluir que as HTPCs são importantes momentos de formação em serviço, por proporcionar momentos de envolvimento dos membros da comunidade escolar a fim de discutirem e encontrarem soluções para seus próprios desafios. No caso da escola pesquisada, a temática se desenvolveu em torno da indisciplina, evidenciando a dificuldade que os professores têm em lidar com a nova geração de alunos que vem adentrando os muros escolares.

O que se conclui das observações realizadas e do período passado dentro da escola é que as HTPCs, desde que se proponham com planejamento coletivo das ações a serem realizadas, empenho das equipes docente e de gestão, são espaços democráticos de estudo, reflexão sobre a prática, de troca de experiências e de aprendizagem, desde que todos estejam motivados, ou seja, que a coordenação se empenhe na proposição de temas de

estudos que levem em consideração as necessidades elencadas pelo grupo e que este se mobilize em relação ao desenvolvimento da leitura crítica e implantação das ações propostas nesses encontros.

Muitas vezes a sobrecarga de trabalho a que esses professores são submetidos faz com que percam o interesse pelos estudos e pela própria formação em serviço, preferindo e, muitas vezes, solicitando que as HTPCs se destinem à realização de trabalho burocrático, como preenchimento de cadernetas e correção de avaliações, entre outros.

Muito deve ser feito, mas enquanto houver iniciativas pontuais nas próprias escolas ainda acreditamos na melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas do estado de São Paulo.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2003 (Coleção Questões de nossa época – 103).

BRASIL, **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9394.htm>> Acesso em 25/06/2011.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 08/11/2011.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período de 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.18, p. 82-100, set./out./nov./dez. 2001.

FRIGOTTO, G. A escola como ambiente de aprendizagem. IN: CASSALI, A. et al. (Orgs.). **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: EDUC, 1997.

GATTI, A. B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, jun/abr. 2008.

GATTI, A. B.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

LIBÂNEO, J. C. As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas da educação. **Revista Profissão Docente** online. Disponível em: <<http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol104/12/art03.htm>>. Acessado em 18/08/2011.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997**. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. São Paulo: DOE, 1997.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. São Paulo: SE/CENP, 2006. Organização de Leslie Maria José da Silva Rampa. P. 136.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino fundamental Ciclo II e ensino médio: documentos de apresentação**. São Paulo: SE, 2008. 35p.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo: **Caderno do Gestor: Gestão do currículo na escola. Vol. 1.** Organizado por: MURRIE, Zuleika de Felice. São Paulo: SEE, 2008. 76p.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo: **Caderno do Gestor: Gestão do currículo na escola. Vol. 2.** Organizado por: MURRIE, Zuleika de Felice. São Paulo: SEE, 2008. 93p.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo: **Caderno do Gestor: Gestão do currículo na escola. Vol. 3.** Organizado por: MURRIE, Zuleika de Felice. São Paulo: SEE, 2008. 72p.