

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

Anaide Trevizan

**UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA:
DAS NECESSIDADES FORMATIVAS ÀS
POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2008

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

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

Anaide Trevizan

**UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA:
DAS NECESSIDADES FORMATIVAS ÀS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Prof.^a Doutora **Marli Elisa Dalmazo Afonso de André**.

SÃO PAULO

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

TREVIZAN, Anaide. Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação. **São Paulo: 2008.**

99 p.

Dissertação de Mestrado – **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.**

Área de Concentração: **Psicologia da Educação**

Orientadora: **Profª Drª Marli Elisa Dalmazo Afonso de André**

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Anaide Trevizan e aprovada
pela Comissão Julgadora.

Data: ___/___/_____.

Profª Drª Marli Elisa Dalmazo Afonso de André (orientadora)

Profª Drª Wanda Maria Junqueira de Aguiar (PUC-SP)

Profª Drª Luiza Helena da Silva Christov (UNESP)

Dedico este trabalho

Aos meus pais,
Pelo amor incondicional e
pelos ensinamentos da vida.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a **DEUS** e ao mestre **JESUS** pelas oportunidades desta reencarnação.

A minha querida orientadora, **Prof^a. Marli Elisa Dalmazo Afonso de André**, pela sabedoria e disponibilidade com que me orientou, acreditando nas minhas possibilidades. **Minha eterna gratidão!**

À **Prof^a. Luiza Helena da Silva Christov** e a **Wanda Junqueira de Aguiar**, as minhas TUDO, pela paciência, pelas reflexões e pelos ensinamentos práticos do que é ser um mestre-modelo. **Vocês são DEZ!**

Aos professores do ciclo I e II da rede escolar SESI-SP que, em 2007, contribuíram com esta pesquisa com valiosa prontidão. Em **especial**, as professoras **Sandra, Maria de Fátima, Rosana, Gisele** e **Débora** que, mesmo sem saberem, me incentivaram e contribuíram para esta conquista.

Aos analistas pedagógicos **Sebastião, Cristina Farias, Meire** e **Carla** pelo prestimoso auxílio na aplicação do questionário, nas discussões posteriores, nos momentos de partilha. E a **Cíntia** pelas orações, desabafos e sugestões. **Amigo é coisa pra se guardar do lado esquerdo do peito dentro do coração!**

As analistas pedagógicas do ciclo I **Adriana Rago** e **Luciana Nassif** pela aplicação do questionário e pela prontidão em ajudar. **Obrigadú!**

A Gerente de Educação Básica, prof^a. **Maria José**, por todos os *galhos quebrados e suspiros dobrados*. Em especial, a “minha” sempre supervisora **Simony** por compartilhar comigo **choros e risos!**

Aos amigos e colegas da rede escolar SESI-SP por torcerem por mim, estando **perto ou distante**.

As minhas amigas, de ontem, hoje e amanhã, **Daniela Leal, Simone Romano, Rosemeire Nagoski** e **Rozeli Alves** pelo copo d’água na sede do estudo, o colo nos momentos de choros e pelos milhares gestos afetuosos que enchem minha alma de gratidão. **Amigas para sempre é o que nós podemos ser... Estou aqui para o que der, vier e puder, sempre!**

A minha filha, **Thaís**, que me ensina que amor de mãe floresce maior a cada dia! **Um anjo do céu que trouxe pra mim... É a mais bonita, a jóia perfeita; que é pra eu cuidar, que é pra eu amar...!Amo você**

As minhas irmãs, **Vilma e Walérya** e ao meu cunhado **Júnior** por significar o que tem de mais importante na vida - **a família**; e por todos os momentos compartilhados comigo.

Aos meus sobrinhos, **Augusto e Arthur**, por não me deixarem esquecer que a felicidade nasce de pequenos gestos, de muitos beijos, abraços e risos. **Adoro vocês!**

Aos meus pais, **Alcino e Clarice**, meus maiores mestres na escola da vida. **Obrigada por poder ser filha de vocês!**

Ao **José Arthur**, “te prometo **Sol... se hoje Sol sair e a Chuva... se a Chuva cair...**” por me ensinar que o amor se conjuga nos momentos de risos, na partilha das lágrimas, na loucura dos dias e na calma da vida.

A **D. Celina** por **todas as preces** proferidas.

A **Isabella, Thiago e Felipe** por me darem a medida exata do **amor** e da **convivência**.

Ao **todos os professores** do Programa de Psicologia da Educação pelos ensinamentos e pela agradável convivência.

A **Irene e Helena**, secretárias do Programa, pela valiosa atenção e disposição em ajudar sempre.

A **CAPES** (Coordenação pelo Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio neste estudo.

A **todos** que, na impossibilidade de nomear, contribuíram direta ou indiretamente para que esta pesquisa acontecesse,

meus sinceros agradecimentos.

ESPERANÇA

Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano
Vive uma louca chamada Esperança
E ela pensa que quando todas as sirenas
Todas as buzinas
Todos os reco-recos tocarem
Atira-se
E
– ó delicioso vôo!
Ela será encontrada miraculosamente incólume na
calçada,
Outra vez criança...
E em torno dela indagará o povo:
– Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?
E ela lhes dirá
(É preciso dizer-lhes tudo de novo!)
Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam:
– O meu nome é **ES-PE-RAN-ÇA...**

Mário Quintana, 1998.

RESUMO

As mudanças sociais, políticas, econômicas que vêm ocorrendo em nossa sociedade nas últimas décadas têm afetado a educação, as escolas e mais especificamente o trabalho do professor. Os conhecimentos profissionais adquiridos nos cursos de formação inicial se mostram, via de regra insuficiente para responder aos novos desafios que o professor encontra em sua prática docente cotidiana. Torna-se, assim, fundamental a criação de espaços de formação continuada que possibilitem ao professor uma análise fundamentada dos desafios e problemas enfrentados em sala de aula e o delineamento de caminhos para uma prática docente efetiva.

Buscando conhecer melhor as contribuições da formação continuada para a atuação dos docentes, esta pesquisa objetivou investigar as necessidades formativas dos professores da rede SESI SP. A metodologia de coleta de dados foi o levantamento do tipo survey. Foi elaborado um questionário com questões fechadas e abertas que foi respondido por 1127 professores, dos quais 656 do ciclo I e 471 do ciclo II, distribuídos por 21 pólos de formação em todo o estado de São Paulo.

Os referenciais teóricos que respaldaram as reflexões foram a psicologia sócio-histórica, representada pelo pensamento de Vigotski, estudos sobre os modelos de formação docente e sobre as necessidades formativas.

Os dados obtidos na primeira parte do questionário permitiram fazer uma caracterização dos professores com referência a gênero, idade, formação acadêmica e formação em nível de pós-graduação. A grande maioria dos professores é do sexo feminino, encontra-se na faixa etária entre 30-40 anos, tem em média 12 anos de exercício no magistério e já cursou uma especialização, além da graduação. Os dados da segunda parte do questionário foram submetidos a análise de conteúdo e reunidos em três blocos temáticos: formação continuada em geral; Formaprof – a formação continuada da rede SESI SP; e necessidades formativas para uma prática efetiva. Quanto aos aspectos mais gerais da formação continuada, os professores valorizaram os encontros de formação por propiciarem reflexão sobre a prática e aperfeiçoamento docente. Ao falarem sobre o Formaprof, criticam o número insuficiente de encontros por ano, a pauta extensa e sem foco e a falta de continuidade dos assuntos. Elogiam a troca de experiências e o esclarecimento de dúvidas. As necessidades formativas mais apontadas pelos professores são: o estudo das expectativas de aprendizagem e a discussão dos modelos organizativos por eixo de trabalho; conhecimentos sobre como trabalhar com dificuldades de aprendizagem e a inclusão dos alunos.

Palavras-chave: Formação Continuada – Necessidades Formativas – Formação de Professores

ABSTRACT

The social, political and economic changes that it comes in the last few decades accruing in our society have affected the education, the schools and specifically the teacher's job. The professional knowledge acquired in the courses of initial formation shows off, usually, insufficient to answer to the challenges that the teacher finds in its teacher's practice daily. The creation of the continuing training spaces it's becomes fundamental to make possible to the teacher one analyze based of the challenges and faced problems on the classroom and the delineation of way for one effective teacher's practice.

Searching better know the contributions of the continuing training for the teacher's performance, this research aimed to investigate the formative necessities of the teacher's at SESI-SP school net. The methodology of data collection was a type survey. A questionnaire with closed and opened question was elaborated that was answered by 1.127 teachers, of which 656 of cycle I and 471 of cycle II, distributed by 21 formation regions in all the state of São Paulo.

The theoretical referenciais that had endorsed the reflection had been sociohistorical psychology, represented by Vygotski thought, studies on the model of teacher's training and about formative necessities.

A data gotten in the first part of questionnaire had allowed to make one characterization of the teacher's by referring to type or sort, age, academic formation e formation of graduate study. The great majority oh the teacher's are feminine sex, meets in age group between 30-40 years, on average has 12 years of teaching and made a specialization, beyond graduation. The data gotten in the second part of questionnaire had submitted analyze it of contents and congregate in three thematic blocks: continuing training in general; Formaprof – the continuing training of the SESI-SP school net and formative necessities for one effective practice. About the aspects most general of the continuing training, the professor's had valued the training meeting for it's generate a reflection about practice and teacher's improvement. When they talk about the Formaprof, it's criticize the insufficient number of meeting per year, the extensive guide line and without focus and the continuity lock of the subjects. They praise the experience exchange and the explanation of doubt. The formative necessities more pointed by teachers are: the study of the learning expectations and the quarrel of the organized models for work axle; Knowledge about how to work with learning difficulties and the student inclusion.

KEY WORDS: continuing training – formative necessities – teacher's training

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – O ENSINO FUNDAMENTAL: UM BREVE PANORAMA NO BRASIL E A HISTÓRIA DO SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA	16
1.1 O ensino fundamental na rede escolar SESI-SP: surgimento e contextualização	19
CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO CONTINUADA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM EMARANHADO DE FIOS	27
2.2 Formação Continuada: uma discussão sobre seu significado	30
2.3 Paradigmas ou modelos de formação: uma referência para análise das práticas formativas	32
CAPÍTULO 3 – DOS SIGNIFICADOS AO MOTIVO: UM CAMINHO PARA AS NECESSIDADES FORMATIVAS	40
3.1 As necessidades formativas: um caminhar possível ou necessário para a formação continuada?	46
CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
4.1 Universo da Pesquisa	52
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	54
5.1 Caracterização dos professores da rede escolar SESI-SP	55
5.2 Formação Continuada	61
5.3 Formaprof	64
CAPÍTULO 6 - NECESSIDADES FORMATIVAS PARA UMA PRÁTICA DOCENTE EFETIVA	74
CAPÍTULO 7 – Á GUIA DE CONCLUSÃO	88
Referencial Bibliográfico.....	93
Bibliografia Consultada.....	98

INTRODUÇÃO

Sob a ótica pessoal, desvelo precariamente a minha memória com o objetivo de evidenciar os passos que me constituíram enquanto pessoa e profissional.

Esse fio que tece a teia da minha vida profissional nada mais é que um simples novelo, emaranhado confuso de “fios”, saberes que vão se desenrolando e construindo o meu jeito profissional de ser.

Tudo começou quando, minha família e eu, saímos de uma cidade do interior de São Paulo e viemos tentar a vida na capital de São Paulo.

Sou filha de agricultores arrendatários¹ que não concluíram nem o antigo curso primário e enfrentaram muitos dissabores pela busca de vagas para que as suas duas filhas, até então, uma com 7 e a outra com 8 anos, fora da idade certa para cursar a 1ª série do ensino primário, pudessem estudar.

Ao término do ensino fundamental já havia decidido: voltaria à escola que havia me subestimado, como futura professora. Faria o magistério com muita dedicação.

Para isso, prestei o vestibulinho, pois o ingresso na escola pública municipal profissionalizante era muito concorrido. Com quinze anos já cursava o Magistério e, concluído esse, iniciei o curso de licenciatura plena em Pedagogia em uma universidade privada. Como precisava trabalhar para ajudar no orçamento familiar, não pude cursar a universidade pública em que havia ingressado, pois o curso desejado não me permitia trabalhar.

No período inicial de minha atividade profissional, mais precisamente no ano de 1990, trabalhava em uma escola particular da zona norte de São Paulo que atendia uma clientela de classe média alta e, concomitantemente, em uma escola da rede SESI-SP dentro de uma comunidade carente. Desta forma, tinha contato

¹ Arrendatários – na linguagem dos roceiros (pessoas que vivem na roça) são agricultores que por não terem condições de adquirir suas terras, arrendam terras de fazendeiros, preparam o solo, plantam e colhem, ficando com apenas com 50% do que é colhido. Os outros 50%, livre de qualquer custo são dos fazendeiros.

com duas realidades socioeconômicas e culturais distintas, o que me impulsionava a buscar elementos que subsidiassem minha prática para torná-la significativa nas duas escolas.

Na medida em que minha carreira evoluía dentro da rede escolar SESI-SP notava que a formação inicial que recebera à época não me deixava confortável na tarefa de lecionar. Questionava-me o tempo todo sobre como fazer a diferença para as crianças com quem trabalhava – nesses dois “mundos” distintos – onde umas eram desprovidas de alimentos e recursos diversos e, outras, desprovidas de atenção, respeito e carinho.

De modo geral, participava das reuniões, dos planejamentos, dos conselhos e lecionava ancorada no modelo de “racionalidade técnica” enunciado por Schön (2000) em que a prática é orientada por aplicação de teorias e métodos para a solução de problemas, ou seja, acreditava que uma vez conhecendo a teoria poderia melhorar o ensino.

Entretanto, com base neste modelo, nem sempre encontrava respostas para todas às questões; o que me levava a buscar algo que pudesse satisfazer minhas inquietações ou pelo menos “desse pistas” de como agir na sala de aula para suprir as necessidades tão diversas das crianças, daquelas comunidades tão diferentes.

Em 1997, fui promovida ao cargo de Coordenadora Educacional na rede escolar SESI – SP, exercendo minhas funções em uma escola localizada na zona Sul de São Paulo, num sobrado alugado nos fundos de uma paróquia. Como coordenadora, atuei pedagogicamente e administrativamente, com um corpo docente de trinta professores do ensino fundamental, distribuídos em três cursos distintos - ensino fundamental (1ª a 8ª série), Telecurso 2000 - 1º grau e Programa de Alfabetização Intensiva (PAI).

Os coordenadores da rede escolar SESI-SP, que por sua vez respondiam pelas tarefas administrativas e pedagógicas, tinham reuniões esporádicas com as chefias para tratar de assuntos que iam desde o censo escolar até a recuperação, o que não ajudava muito na tarefa complexa de coordenar.

Embora tivesse uma formação geral, buscava outros saberes, participando de inúmeros cursos, congressos, simpósios, mas sem encontrar um referencial que norteasse o meu fazer pedagógico de maneira a complementar a atuação e a intervenção junto aos professores da escola.

Em 1999, quando ocorreu uma reestruturação na rede SESI-SP e, após concurso interno, passei a ocupar o cargo de analista pedagógico do ciclo I (1ª e 2ª série) da área da metodologia de ensino, cuja função é a formação continuada de professores de 1ª (alfabetização) e 2ª série no estado de São Paulo.

A formação envolvendo professores e analista pedagógico iniciou-se em 2001. Constava de quatro encontros anuais (que perduram até os dias atuais), nos quais os professores eram separados por área de conhecimento sob a coordenação de analistas específicos de cada área.

Neste período, construímos junto aos professores, os Referenciais Curriculares e o Fazer Pedagógico da rede SESI-SP². Estes documentos foram originários de um movimento muito singular desta rede: à medida que os encontros aconteciam bimestralmente, as questões teóricas e da prática docente (concepções de Sociedade, Homem, Mundo, criança, alfabetização, procedimentos metodológicos...) eram discutidas com os professores nas Formaprofs³ procurando recolher contribuições sobre o currículo que estava sendo construído. Entretanto, a participação dos professores na elaboração de um documento escrito a “várias mãos” – consultores, analistas, professores, supervisores, entre outros, não atingiu o objetivo esperado, pois foi uma participação muito singela.

Mesmo assim, a rede escolar SESI-SP deu um salto qualitativo no trabalho que realizava, buscando uma educação de excelência. Muito caminho ainda havia que trilhar para romper ranços, idéias equivocadas, posturas inadequadas, mas havíamos dado o primeiro passo: tínhamos um documento próprio que norteava “*do Oiapoque ao Chui*” a rede escolar SESI-SP no estado de São Paulo.

² Produto teórico-prático de uma construção coletiva entre consultores, equipe técnica (gerente, supervisores, analistas pedagógicos e professores da rede escolar SESI-SP).

³ Nome atribuído à formação de professores da rede escolar SESI-SP.

Atuando nessas diferentes funções, inúmeras inquietações foram surgindo quanto à formação inicial dos professores. Inquietações que não podiam ser respondidas pelo discurso pedagógico construtivista: poderia o professor se constituir autor de sua prática? Quais os saberes necessários à formação de um professor autor de sua prática? Como articular os diferentes saberes à reflexão da sua prática?

O momento histórico que vivia, na rede e no sistema educativo de maneira geral, me levava a uma busca incessante de conhecimentos e me inspirava a querer saber sempre mais. Tinha consciência que esse saber é construído a partir dos anseios, dos desejos, das realidades sociais, econômicas e políticas, das relações culturais, dos conflitos e acordos – ou seja, um ato puramente político e emancipatório.

Outra percepção que tomava conta das minhas reflexões era que toda e qualquer transformação dessa sociedade repercutiria na educação, nas escolas e, principalmente, no trabalho do professor e vice-versa.

Na tentativa de concretizar essas idéias na minha própria formação continuada, cursei uma especialização à distância oferecida pela UnB (Universidade de Brasília – DF) em parceria com o SESI e UNESCO sobre a formação de professores. Mesmo após as leituras solicitadas e a monografia pronta, sentia a necessidade de aprofundar meus estudos sobre formação de professores, educação continuada e sobre o uso dos saberes adquiridos em espaços de formação no dia a dia da escola e, por conseguinte, na sala de aula.

Assim, busquei o Mestrado em Psicologia da Educação, onde aprofundei minhas leituras e iniciei minha formação de pesquisadora. Nasce, assim, esse estudo em que pretendo analisar as reais necessidades formativas dos professores das séries iniciais do ensino fundamental e tentar responder como a formação continuada pode contribuir para a melhoria da atuação do professor e do formador.

De forma mais específica, pretendo investigar a realidade peculiar dos docentes da educação básica – ciclos I e II - na rede escolar SESI-SP, bem como

suas necessidades formativas e os problemas por eles enfrentados no cotidiano da escola.

Nesta perspectiva, procurar-se-à identificar e delimitar as necessidades formativas com a intenção de avaliar se as estratégias formativas utilizadas ajudam os professores em sua prática docente.

Acredito que estudar a formação continuada, a partir de levantamento de dados sobre uma dada realidade de educação, no caso o processo formativo na rede escolar SESI-SP, é assumir essa realidade e todas as suas implicações e procurar atuar, de forma transformadora, desenvolvendo e ampliando o âmbito de abrangência das ações formativas.

CAPÍTULO 1 - O ENSINO FUNDAMENTAL: UM BREVE PANORAMA NO BRASIL E A HISTÓRIA DO SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA.

Um diagnóstico da realidade escolar brasileira pode ser traçado com base na análise da Constituição Federal (CF/88) que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, e declara que será efetivada mediante a garantia de Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, em consonância com os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Esses direitos constitucionais, uma vez garantidos no texto da Constituição Federal de 1988, passam a integrar as políticas educacionais implementadas pelo Poder Público sob a forma de Leis, Normas e Decretos.

A grande lei da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - n.º 9.394/96, promulgada em 1996 em substituição à Lei 5.692/71, prescreve em seu artigo 4º, parágrafo IX, “a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino definidos como a variedade e a quantidade mínima, por alunos, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem”.

Os padrões mínimos de qualidade de ensino vêm sendo questionados e discutidos, pelos diferentes segmentos sociais a partir da LDBEN nº 9394/96, sob a égide da democratização do acesso à escola, pois a educação escolar, por meio do ensino dos conhecimentos (intelectuais, morais, éticos...) acumulados pelas gerações, necessita cultivar os valores, também apregoados por essa grande lei, de igualdade, tolerância, solidariedade. Isto quer dizer que os modos de (con) viver precisam ter por base a democracia política e social como um dos maiores compromissos para que realmente a qualidade de ensino aconteça.

Com a aprovação da grande lei da educação, em 1996, segundo Campos (1999) surgiram mudanças amplas, que abarcaram todo o país: nos sistema de financiamento, no currículo nacional, nos sistemas de avaliação, na utilização da informática e da televisão, na organização da gestão, no estabelecimento de parcerias com organizações não-governamentais, entre outras.

A LDBEN nº. 9394/96 define uma concepção unificada de educação básica,

subdividindo-a em três etapas consecutivas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, abrangendo a formação do indivíduo desde zero ano de idade até o final do ensino médio.

Em 2006, ocorre uma nova mudança no cenário educacional brasileiro com uma nova legislação de âmbito federal (Lei nº. 11274/2006), aumentando a escolaridade obrigatória para nove anos, estabelecendo o início do processo aos seis anos.

O ingresso de alunos com seis anos de idade no ensino fundamental revela uma nova compreensão da função social da educação – a ampliação da faixa de crianças com direito de acesso, gratuito e obrigatório, a esse nível de escolarização. Paralelamente, a inclusão na escola fundamental, de parte da população historicamente excluídas dessa escola, traz o desafio da qualidade de ensino para todos, como uma dimensão democratizadora inédita em nossa história.

O que se busca no atual momento histórico é fazer com que a educação seja, além de um direito garantido e efetivado pela universalização do acesso, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que envolva, de fato, um projeto de emancipação e inserção social (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

Ao analisar os índices relativos ao quadro da educação no Brasil, fazem-se presentes alguns dados que precisam ser discutidos, incisivamente, pelo poder público e pelos profissionais de educação deste país.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴, os dados do ano de 2007, mostram que, no Brasil, estão matriculados 52.969.456 estudantes na Educação Básica, sendo que 46.610.710 em escolas públicas e 6.358.746 em escolas privadas. As redes municipais abrigam a maior parte dos alunos, com 24.516.221 matriculados.

O estado de São Paulo possui o maior número de matriculados, com mais de 10 milhões de alunos na Educação Básica (10.629.102). No lado oposto, está

⁴ Fonte MEC/INEP – Censo escolar 2007.

Roraima, com 136.148. Entre as regiões brasileiras, o Sudeste apresenta o maior número: 20.550.441 e o Centro-Oeste, o menor: 3.675.676.

Uma análise do número de alunos matriculados no ensino fundamental nos últimos três anos, representada abaixo, mostra uma queda de 3,59% de 2006 para 2007. Para o INEP, uma das causas dessa queda decorre do efeito de variáveis demográficas e do ajuste do fluxo de alunos.

Etapas/ Modalidades de Educação Básica	Matrículas nos anos					
	2004	2005	2006	2007	Diferença 2006-2007	Variação % 2006- 2007
Ensino Fundamental	34.012.434	33.534.700	33.282.663	32.102.787	- 1.196.475	-3,59

O que se percebe é que a educação brasileira está longe de garantir a qualidade do ensino e a permanência na educação básica, principalmente quanto ao ensino “ofertado”.

Arelaro (2005), afirma que

o primeiro impasse do ensino fundamental público no Brasil diz respeito à necessidade de se criar um novo modelo de referência de “qualidade escolar”, em que o ensino para todos possa significar, genuinamente, “ensino de qualidade para todos”. (p.1048)

Assim, ainda se observa o insucesso do Brasil na alfabetização de suas crianças e jovens por várias razões: escola de baixa qualidade, em especial nas regiões mais pobres do País e nos bairros mais pobres das grandes cidades; trabalho precoce de crianças em idade escolar; despreparo da rede de ensino e, dos

seus profissionais, para lidar com a heterogeneidade

Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, espera-se, também, a tão almejada melhoria do desempenho dos sistemas de ensino. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental vai requerer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. (Kramer, 2006). Possibilidade ou utopia?

No Brasil, a maioria das crianças de 4 a 6 anos se encontra, ainda, matriculada na educação infantil.

Com o apoio da legislação, e tendo como meta a ser atingida até 2010, que todas as crianças de até 5 anos sejam matriculadas na educação infantil e as de 6 anos no ensino fundamental, resta saber se os sistemas de ensino, principalmente a escola pública que atende cerca de 90% das crianças em idade escolar, terão vagas disponíveis, equipamento e/ou material pedagógico indicado para as crianças de 6 anos de idade, espaço adequado e professores capacitados para tal.

Somente se tivermos políticas públicas, que abarquem desde a creche até a pós-graduação, em uma perspectiva de totalidade, poderemos enfrentar alguns problemas básicos da educação, entre os quais, a qualidade do ensino.

1.1 - O ensino fundamental na rede escolar SESI-SP: surgimento e contextualização.

O Serviço Social da Indústria (SESI) foi criado em 1946 pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI) visando contribuir para a melhoria de vida do país. Suas escolas objetivavam atender, prioritariamente, os filhos de trabalhadores da indústria e, havendo vagas disponíveis, a comunidade não-beneficiária das indústrias.

As demandas econômicas e políticas do país e a mobilização social intensa por parte da população que sonhava com melhores oportunidades de trabalho,

dignidade e igualdade de vida, foram fatores importantes para a criação do SESI, buscando atender às demandas sociais por meio do desenvolvimento de atividades nos âmbitos da saúde, lazer, educação e trabalho. (Referenciais Curriculares da rede SESI-SP, 2003)

Em 1947 foi implantando o primeiro projeto educacional do sistema escolar SESI-SP que possuía como objetivo principal atender jovens e adultos, desenvolvendo-lhes habilidades necessárias para desempenhar uma atividade profissional. Pode-se dizer que, sua intenção mais ampla era

[...] dotá-los não apenas do domínio das técnicas elementares (leitura, escrita e cálculo), mas desenvolver-lhes hábitos e atitudes, facultando-lhes os elementos que lhes permitam viver vida mais completa e mais feliz, e de forma a adaptar-se com mais facilidade à modificação de seu meio. (CADERNO SESI, 18 anos, 1965, p. 9)

Aproximadamente em 1960, o SESI expandiu sua atuação educacional iniciando o atendimento de crianças em fase pré-escolar e primária, em escolas situadas em paróquias e vilas industriais.

Suas primeiras diretrizes didáticas organizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 4024/61 e, por legislações estaduais, revelavam uma concepção humanista de educação, em que “educar é proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento natural do ser humano, objetivando torná-lo útil a si mesmo, à família, à sociedade, ao país a que pertence e aos ideais de compreensão e solidariedade universal”. (Caderno SESI, 18 anos, 1965, p. 16)

Entre 1959 e 1964, o sistema escolar SESI-SP se fortalece enquanto rede, ampliando de 1.600 a 77.000 crianças atendidas, num período no qual a educação tornou-se uma questão nacional. A explicação desse aumento se deve às condições do apoio do governo à iniciativa privada⁵, à criação do salário-educação⁶ e às

⁵ O direito à educação é assegurado: “Pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor.” (Art. 3º, item I da LDB nº. 4024/61).

instalações de multinacionais, o que resultou no aumento considerável de vagas no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na contribuição das empresas ao sistema escolar do SESI-SP. (Referenciais Curriculares, 2003).

Na década de 1960, organiza-se, então, uma equipe central com o objetivo de orientar e acompanhar pedagógica e administrativamente as unidades escolares do sistema SESI-SP que cada vez mais se consolidava como a maior rede de ensino privado do estado de São Paulo.

A preparação para o trabalho era desenvolvida por intermédio de cursos extracurriculares realizados em Centros de Aprendizados Industriais – CAI (Subdivisão de Extensão Cultural) onde alunos de 11 anos e meio a 13 anos e meio, que já haviam concluído a 4ª série e por não terem atingido idade mínima para o trabalho (14 anos), eram encaminhados a esses centros, nos quais recebiam, durante dois anos, treinamentos adequados para iniciar sua atividade profissional nas indústrias. (Referenciais Curriculares, 2003, p.12)

Posteriormente, surgem as subdivisões de Educação Infantil, Ensino de Primeiro Grau e Ensino Supletivo: uma parte da equipe estava instalada no prédio da FIESP (Federação das Indústrias do Estado da São Paulo) e outra parte ficava espalhada por seccionais pelo estado de São Paulo.

Com a reforma educacional promovida pela LDB nº. 5692/71, a preparação para o trabalho, realizada por intermédio de cursos extracurriculares, foi incorporada na parte diversificada do currículo a partir da 5ª série, sob a denominação de Área Econômica, que ensinava aos alunos serviços de marcenaria, elétrica, serigrafia e hidráulica.

De 1971 aos anos 1980, as mudanças que ocorreram na legislação do país não afetaram a organização do sistema SESI-SP. Já, na década de 1980/1990 foi diferente. O movimento de redemocratização afetou o caráter da sociedade

⁶ Lei Federal nº. 4440 de 27/10/64 – o governo cria uma fonte de recursos para a educação primária, proveniente da contribuição das empresas.

brasileira: com o fim do Ato Institucional nº. 5⁷ (ou AI5), o Congresso Nacional transformou-se em Congresso Constituinte até a promulgação de uma nova Constituição Federal (5/10/1988). Em seguida, houve uma “abertura política” que impulsionou uma nova postura ideológica e política, [...] transformando as relações de convívio social. (Referenciais Curriculares, 2003)

Com todas essas mudanças no contexto do país, a partir de 1990, novos pensamentos inspiraram transformações na Diretoria de Educação do SESI-SP, conforme citado pelos Referenciais Curriculares (2003)

Surgiram necessidades próprias, aliadas a novos pensamentos oriundos de diferentes instâncias – professores, coordenadores, técnicos em educação, pais, alunos, diretores e dirigentes, que, atuantes nesse sentido, ora como agentes de mudança, ora como de resistência, contribuíram para a abertura do diálogo a respeito de questões pertinentes ao processo de gestão, estruturação, ensino e aprendizagem. (p.13)

Entre essas transformações surgiu a supervisão própria⁸, delegada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 1995, deixando à rede escolar SESI-SP a responsabilidade pelas reformas educacionais. Até então a supervisão das unidades escolares era de responsabilidade do Estado.

Nesta época, as escolas não possuíam um documento que, além de nortear as práticas pedagógicas, fosse capaz de dar unidade e de respeitar a diversidade, uma vez que a rede escolar SESI-SP está distribuída por todo o estado de São Paulo com necessidades comuns e características diferentes, dependendo da região.

Outra mudança ocorrida foi a reformulação do Regimento Comum do Sistema

⁷ O Ato Institucional nº. 5 foi o instrumento utilizado pelos militares da linha dura para aumentar os poderes do presidente, cuja primeira e maior consequência foi o fechamento por quase um ano do Congresso Nacional. O Congresso teve reduzida suas prerrogativas e o Poder Executivo passou a ditar definitivamente as ordens e regras que deveriam ser seguidas pelos poderes Legislativo e Judiciário. (<http://pt.wikipedia.org> em 01/05/2007).

⁸ Resolução SE 132, de 2/06/95.

Escolar SESI-SP, em 1998⁹. Para a concretização das ações educativas, que até então constavam do ideário da Diretoria de Educação Básica do SESI-SP, fazia-se necessário um repensar coletivo dos professores, da equipe escolar e da equipe central sobre o papel e a função dos educadores no processo de ensino e aprendizagem; o que exigiu

[...] um repensar constante sobre o papel do currículo na formação deste cidadão; um currículo guiado pelas novas orientações legais, sociais e educacionais, possibilitando o domínio de conhecimentos, habilidades e competências básicas complementada, integradas e contextualizadas pela parte diversificada, sendo o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho, o objetivo conjunto de todas as áreas do conhecimento. (Referencial Curricular SESI-SP, 2003, p.14).

Outro fator importante nestas mudanças foi a contratação de instituições para realização de avaliação externa, um dispositivo previsto na LDBEN de 1996. A primeira avaliação, em 1999, foi realizada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e, mais recentemente a tarefa coube à Universidade de Brasília (UNB).

Em 2000 houve uma nova reestruturação da Diretoria de Educação Básica¹⁰, integrando as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos seus aspectos pedagógicos e legais, uma vez que o trabalho de orientação e acompanhamento era subdividido em setores, o que não proporcionava uma coerência de procedimentos.

Em função de tais mudanças e com o apoio do Departamento Regional do

⁹ Esse processo envolveu todos os professores, coordenadores (equivalente ao cargo de Diretor Escolar), assistentes de coordenação e supervisores da rede que foram consultados e tiveram a oportunidade de estudar, discutir e opinar coletivamente sobre as questões referentes à progressão continuada e sistemática da avaliação. (2003, p.14).

¹⁰ A Diretoria de Educação passou a ser Diretoria de Educação Básica, por envolver as três etapas da educação nacional.

SESI-SP¹¹ após concurso interno, foram contratados os analistas pedagógicos¹² para atuarem diretamente com os professores,

promovendo reflexões da e sobre a prática em sala de aula, socializando experiências didático-metodológicas, avaliando o processo de formação de modo compartilhado, sistematizando as idéias, teorizando e produzindo saberes e fazeres pedagógicos, enfim, construindo, coletivamente, a proposta educativa do sistema escolar SESI-SP. (ibidem, p. 14).

Concomitantemente foi atribuída à Gerência de Supervisão de Ensino (GESE), responsável pelo legislativo-educacional da Diretoria, a responsabilidade da formação continuada dos técnicos como os analistas pedagógicos e os supervisores de ensino.

Em 2007, a Diretoria de Educação Básica passou por outras reestruturações em conformidade com as mudanças gerais do país sendo designada Divisão de Educação (DE) e a Gerência de Supervisão de Ensino (antiga GESE) passou a ser denominada Gerência de Educação Básica (GEB). Foram criados, também, os cargos de administrador escolar (que recebia anteriormente a denominação de Coordenador Educacional) e o cargo de coordenador pedagógico.

Iniciou-se o atendimento às crianças de 6 anos no ensino fundamental (ensino fundamental de 09 anos), ao mesmo tempo em que se criou o Programa de Educação em Tempo Integral (PETI) para essas crianças. Foram abertas as primeiras turmas do ensino médio e houve a introdução, na parte diversificada da matriz curricular, das disciplinas de prática de projetos sociais e culturais e leitura/produção de textos.

As unidades escolares da rede escolar SESI-SP situam-se em Centros de

¹¹ O SESI é formado pelo Departamento Nacional e os respectivos departamentos regionais situados em cada estado brasileiro. O SESI-SP possui um departamento regional que decide a utilização da arrecadação advinda do Departamento Nacional.

¹² Analistas Pedagógicos – nome do cargo dos formadores de professores, criado após reestruturação da Diretoria de Educação Básica, em 2000.

Atividades (CAT) e espaços jurisdicionados. As escolas inseridas em CATs¹³ possuem, além das atividades educacionais, atividades das diretorias-fim; enquanto que as escolas jurisdicionadas (externas aos CAT) possuem as disciplinas que constam da matriz curricular.

A rede escolar SESI-SP possui, atualmente, 176 unidades escolares distribuídas pelo estado de São Paulo, sendo que 50 dessas unidades estão inseridas em CATs. Atende um total de 124.702 (cento e vinte quatro mil, setecentos e dois) alunos entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

No primeiro semestre de 2007, atuavam na rede escolar SESI cerca de 4.700 professores, distribuídos nas diferentes modalidades, a saber:

- 194 professores de educação infantil,
- 1.796 de ensino fundamental I (ciclo I e II, incluindo professores do Programa de Educação em Tempo Integral - PETI),
- 1.935 professores do ensino fundamental II (ciclo III e IV),
- 270 auxiliares docentes (professores polivalentes que substituem eventuais faltas ou licenças) e,
- 522 professores do ensino médio; destes, 390 professores atuam tanto no fundamental como no médio.

Atualmente, as escolas da rede escolar SESI-SP inseridas em Centros de Atividades (CATs) contam com dois coordenadores pedagógicos, em cada período, visando um acompanhamento pedagógico direcionado. Estes profissionais participam, assim como os professores, de quatro encontros anuais de formação continuada com analistas pedagógicos, além da formação feita pelo administrador escolar e pelo supervisor de pólo.

Com todos esses avanços, a rede escolar SESI-SP ainda necessita, segundo o corpo docente e técnico, de investimentos mais complexos como: um horário de

¹³ O Serviço Social da Indústria (SESI) se divide em cinco diretorias-fim, a saber: Educação, Esporte e Lazer, Cultura, Alimentação e Serviços de Saúde. Os CATs possuem prédios próprios em espaços doados pelas prefeituras municipais. Já as unidades jurisdicionadas situam-se em prédios/casas alugadas nos fundos de

trabalho coletivo nos quais professores e equipe diretiva (administradores escolares, coordenadores pedagógicos e supervisores) possa discutir e redimensionar as ações em cada escola e melhoria nas condições de trabalho docente. Necessidades essas, anualmente solicitadas à Superior Administração do SESI, pela Gerência de Educação Básica e, concomitantemente, pela Divisão de Educação da rede escolar SESI-SP.

CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO CONTINUADA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UM EMARANHADO DE FIOS

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

Paulo Freire (2006, p.23)

A tão citada sociedade da informação e/ou da comunicação alterou a natureza do trabalho e a organização da produção. Dessa alteração resultam outras mudanças relativas ao trabalho: formas flexíveis de organização, lugares alternativos como postos de trabalho e, conseqüentemente, a formação aparece como instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho.

A formação, conforme Garcia (1999) refere-se a ações voltadas para a aquisição de saberes, de saber-fazer e de saber-ser, associadas ao preparo para exercer alguma atividade. É importante reconhecer que o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal e cultural de desenvolvimento humano.

A formação de professores, segundo André (2006) está se constituindo um campo de pesquisa que estuda, dentre outros assuntos, os processos de aprendizagem da docência por meio de uma metodologia referenciada na pesquisa-ação, em estudos de caso etnográfico e em histórias de vida. A produção acadêmica sobre esse campo, atualmente, tem crescido em qualidade e quantidade, oferecendo elementos valiosos às políticas públicas de educação.

Um dos conceitos de formação de professores, segundo Marin (2000) associa-se a inconclusão do homem. Uma inconclusão mediada por fatores sociais e históricos, em que o homem alcançou a possibilidade de perceber-se/saber-se inacabado, incompleto. Ou, nas palavras de Freire (2006, p. 55)

[...] inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento.

Para Garcia (1999 apud Ferry, 1991), a produção de conhecimento na formação dos professores envolve três dimensões: (1) o fato de ser uma formação dupla, pois é preciso combinar formação pedagógica e acadêmica, levando em conta os âmbitos científico, literário, artístico, cultural, entre outros; (2) entendê-la como uma formação profissional e, (3) ser uma formação de formadores, em que ocorra uma correspondência entre a formação de professores e a sua prática profissional, um processo de aprender a ser professor, que envolve a formação inicial, a iniciação à docência e a formação permanente contribuindo para a construção da identidade profissional do professor.

Garcia (1999) aponta sete princípios que ancoram a formação de professores. Primeiro, é a concepção de formação como *continuum*, que diz respeito ao desenvolvimento profissional, ou seja, à carreira, à profissão, à questão salarial, entre outras. O segundo princípio diz respeito a necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, concebendo-a como uma estratégia que leve à melhoria do ensino, ou seja, a formação orientada para a mudança, ativando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente.

O terceiro princípio enfatiza a ligação dos processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola. A formação que adota como referência o contexto escolar no qual os professores estão inseridos tem maior probabilidade de transformação da escola, pois como afirma Imbernón (2001), a formação centrada nas situações problemáticas da instituição educativa por meio de processos de pesquisa significa realizar uma “inovação a partir de dentro”.

O quarto princípio é a integração na formação de professores dos conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos. Em quinto lugar, o autor destaca a necessidade da articulação entre teoria e prática na formação dos professores.

A formação de professores deve levar em conta a reflexão epistemológica da prática, ou seja, para que a prática seja fonte de conhecimento, para que se constitua em epistemologia, necessita ser submetida à análise e reflexão da própria ação.

Freire (2006) contribui para essa análise quando advoga que

o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O próprio distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dele aproximá-lo ao máximo. (p. 39)

Imbernón (2001) complementa, dizendo que a formação

[...] deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas [e], também, proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente. (p. 17)

O sexto princípio apontado por García (1999) é o isomorfismo entre a formação e a prática futura, ou seja, a forma pela qual o professor recebe a formação (conhecimento didático e pedagógico transmitido) atua como uma espécie de modelo para a prática futura.

E, por fim, em sétimo lugar, o princípio da individualização, que determina que a formação deve responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais.

Conceber a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado significa entendê-la e identificá-la como um percurso, uma trajetória que abrange toda a vida pessoal e profissional, implicando opções e necessidades de (re) construção de saberes cada vez mais avançados.

Para uma melhor compreensão do que vem se falando até o momento, bem como o que irá se abordar como objetivo central desta dissertação, faz-se necessário distinguir os conceitos de educação continuada ou formação continuada diferenciando-os de outros termos usados como treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento ou capacitação.

2.1. Formação Continuada: uma discussão sobre seu significado

Garcia (1999) discute alguns destes termos ligados á formação baseando-se em diversos autores como García Alvarez (1987), Edelfet e Johnson (1975) e Landsheere (1987). Para esses autores, os termos formação contínua, educação em serviço e reciclagem possuem diferenças básicas: a *formação contínua* diz respeito a toda atividade que o professor em exercício realiza com a finalidade formativa, tanto pessoal como profissionalmente visando desempenhar mais eficazmente suas tarefas atuais ou novas. Já a *educação em serviço* trata de qualquer atividade de desenvolvimento profissional realizada sozinho ou com seus pares, após a graduação. A *reciclagem* é um aspecto específico do aperfeiçoamento de professores.

Ao defender a análise permanente destes termos, Marin (1995) argumenta que (1) **reciclagem** revela um sentido descartável atribuído à atualização de conhecimentos, baseados em cursos rápidos, descontextualizados e superficiais; (2) **treinamento** volta-se para a modelagem de comportamento, algo pré-fixado; (3) **aperfeiçoamento** pode significar tornar capaz, habilitar ou convencer, combinando uma idéia de formação continuada com algo estipulado a priori e, (4) a **educação permanente** e a **formação continuada** trazem subjacente um conjunto de ações de valorização dos conhecimentos docentes.

É perceptível que concepções diferentes sobre a formação pululam no âmbito educacional, decorrentes de diferentes pressupostos filosóficos e epistemológicos priorizados por quem as assume. Mesmo assim é possível encontrar algumas

coincidências por parte dos diferentes autores que descrevem o conceito de formação continuada de professores. Afinal,

nos diversos contextos culturais, políticos e socioeconômicos nacionais têm-se procurado soluções diversificadas quanto à organização, aos métodos e aos conteúdos da formação de professores. E, tendencialmente, podemos verificar que existe um conjunto de pressupostos comuns aos vários sistemas de formação. (Rodrigues & Esteves, 1993, p. 40).

Pode-se dizer, então, que de um lado, há um consenso sobre a importância e uma base sólida na preparação do professor na formação inicial e, de outro lado, há concordância de que a formação de professores seja entendida como continuidade dada a condição humana de inacabamento. Como descreve Freire (2006, p. 53) ao falar de si próprio: “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além”.

Assim, a intenção de preparar o professor, não apenas para o exercício técnico-pedagógico, com seus saberes pedagógicos e curriculares, mas também para desempenhar um papel ativo de investigador do fenômeno educativo adquire força (e luz!), uma vez que investigar a escola e, por conseguinte, a sala de aula, é enxergá-las em uma relação complexa de interdependência, necessitando [o professor] de saberes cada vez mais completos. Ou, nas palavras de Imbernón (2001, p. 52), “uma formação deve propor um processo que dote professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores.”

Não se pode falar em formação continuada se não estiverem claras as novas exigências que se colocam aos professores, na sociedade atual, quanto ao saber, ao saber fazer e ao saber como fazer profissionalmente. Afinal, a diversidade e a mudança estão presentes no contexto atual gerando instabilidade.

No entanto, todos os segmentos depositam na educação e, por conseguinte, na escola, discursos que incidem cada vez mais

- na inovação;

- na autonomia;
- na formação contínua ou reflexão partilhada;
- no exercício da colegialidade;
- na investigação-ação;
- na construção de projetos que dêem voz à identidade local;
- na diferenciação curricular;
- nos currículos alternativos. (Silva, 2000)

Isto porque a educação continuada como geradora de mudanças insere-se num quadro político prospectivo, em que forma-se é idealmente participar do futuro a partir do presente.

Neste sentido, Freire (2006, p. 39) advoga que “ é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

2.2 – Paradigmas ou Modelos de formação¹⁴: uma referência para análise das práticas formativas.

Falar de formação continuada dentro do campo de formação de professores ou vive-versa implica necessariamente falar de modelos de formação.

Rodrigues & Esteves (1990, citando Jackson 1971, Éraut 1985), Schön (1992), Pérez Gómez (2000), Contreras (2002) e Morgado (2005)¹⁵ trazem discussões sobre a docência, partindo dos paradigmas ou modelos de formação.

Os quatro modelos básicos para a formação de professores são: o professor como profissional técnico, o professor como profissional reflexivo, o professor como intelectual crítico e o professor da contemporaneidade. Para isso, adotamos o termo *modelo de profissionalidade docente* na acepção de Morgado (2005) para quem esses modelos justificam-se a partir de uma fundamentação de base

¹⁴ Para saber mais, consultar a dissertação “A construção do Início da Docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE” de André Luiz Sena Mariano, UFSC, 2006.

epistemológica e pedagógica, tentando estruturar conceitualmente a realidade educativa.

Parte-se de um modelo que podemos considerar como sendo a gênese dos outros modelos – o profissional técnico, na busca de superação das possíveis limitações para o campo de formação de professores e segue-se, a cada modelo, com novas contribuições de análise da prática. Aliás, os paradigmas ou modelos subseqüentes se apóiam em uma epistemologia da prática profissional como espaço privilegiado de conhecimento docente.

→ O professor como professor técnico

Este modelo retrata o professor como técnico. Neste modelo, o professor é concebido como mero aplicador de normas e técnicas em situações de aula previsíveis, em uma relação de causa-efeito.

Assim, tanto a formação inicial quanto continuada supostamente lhe forneceriam os conhecimentos sobre as metodologias de ensino, os materiais curriculares, as técnicas de organização da classe, manejo dos problemas de disciplina e as técnicas de avaliação (Contreras, 2002). Ou seja, por meio destes procedimentos seria possível antecipar todas as situações de sala de aula.

Para Morgado (2005), assumir este modelo de profissionalidade significa assumir os objetivos educacionais como estados finais, previamente definidos, que devem ser atingidos pelos estudantes. Neste modelo não é discutido a atuação do professor frente aos problemas e imprevistos que aparecem no dia-a-dia da escola.

→ O professor como profissional reflexivo

¹⁵ Alguns dos autores acima citados adotam a terminologia “perspectiva” se reportando ao desenvolvimento intelectual e profissional dos professores.

Diante da limitação do modelo técnico, surge um novo modelo de profissionalidade docente: o do profissional reflexivo. Esse modelo tem Schön¹⁶ como precursor das discussões.

A idéia de profissional reflexivo se apóia na concepção do ensino como

[...] atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas (PÉREZ GOMES, 2000, p.363).

Essas situações, as quais os professores não conseguem resolver com o repertório de formação técnica, requerem um conhecimento tácito, ou seja, implícito. Ou, ainda, nas palavras de Contreras (2002, p. 107), “[...] são compreensões das coisas ou competências que interiorizamos de tal forma que seria difícil descrever o conhecimento que implicitamente revelam essas ações. “

Outro aspecto discutido neste modelo, é que ao deparar-se com alguma situação desafiadora, o professor se vê compelido a pensar e refletir sobre o que faz, com vista à compreensão da ação realizada. É o que Schön designa de reflexão na ação.

Este modelo ou paradigma, segundo o autor, destaca o domínio da prática profissional, pois defende que ao realizar repetidamente certas ações, o professor desenvolve um repertório de expectativas, imagens e técnicas que vão sendo enriquecidas e complementadas, servindo de base às suas decisões. Neste sentido, este modelo acaba por traduzir uma idéia do professor como prático, para o qual a sala de aula é o único meio capaz de oferecer um conhecimento sobre seu trabalho e sua profissionalidade.

Além disso, os professores assumem, com base neste modelo, um papel participativo no desenvolvimento do currículo, incorporando a idéia de professor

¹⁶ Donald Schön (1998).

como investigador da sua própria prática, [...] tanto de forma isolada como com seus pares. [...]. (Morgado, 2005).

É necessário, portanto, que se perceba que, tanto a concepção de currículo como o seu próprio desenvolvimento, sofrem “influências de fatores externos ao próprio contexto escolar e resultam de decisões de diversos intervenientes em diferentes níveis e contextos”. (ibidem, p. 49).

Por isso, há a necessidade de se atentar para os diversos fatores que influenciam as práticas docentes, oriundos tanto da instituição educativa como de agentes externos.

→ O professor como intelectual crítico

Tendo em vista que muitos professores circunscrevem sua atuação e reflexão apenas à sala de aula, limitando sua interpretação aquilo que lhe é próximo, torna-se necessário que os professores possam

[...] analisar o sentido político, cultural e econômico que a escola cumpre. E como este sentido condiciona a forma pela qual as coisas ocorrem no ensino e o modo de assimilar a própria função, e como introjetam os padrões ideológicos sob as quais se sustenta tal estrutura educacional. (Contreras, 2000, p.156-157).

Foi Giroux quem melhor desenvolveu a idéia de professores como intelectuais, baseando-se em Gramsci. O sentido, segundo Contreras (2000), dos professores compreendidos como intelectuais reflete: (1) entender o trabalho do professor como tarefa intelectual; (2) a função dos professores ocupados em uma prática intelectual crítica relacionada as experiências da vida diária e, (3) a compreensão de como ocorre o ensino e, também, a transformação de práticas sociais que se constituem ao redor da escola.

Nas palavras de Imbernón (2001, p. 27) “ser profissional da educação significa participar da emancipação das pessoas, tornando as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social”.

O professor como intelectual crítico pode reconhecer sua prática docente, não como determinante, mas como condicionante do ser e estar no mundo e, para ele, “a educação é uma forma de intervenção [neste] mundo”. (Freire, 2006, p. 98), uma vez que os professores, nas suas relações com os alunos, têm a possibilidade de despertar valores, atitudes e procedimentos imprescindíveis para o convívio democrático e a edificação de sociedades mais justas e solidárias.

→ O professor da contemporaneidade

Nesta sociedade do conhecimento, com o ritmo acelerado de informações que nos chegam todos os dias, não se pode falar sobre as mudanças educativas sem nos referirmos às mudanças sociais.

Portanto, a formação de professores deve cumprir seu papel que transcende meramente o ensinar, formando-o para a mudança e a incerteza. Situações como sala de aula numerosa, diversidade de saberes entre os alunos, recursos humanos escassos, edificações sem condições de uso, são algumas das questões que fazem parte da vida escolar e do trabalho docente.

Ao considerar essas e outras questões com as quais a educação tem que lidar, Morgado (2005) propõe um novo modelo de profissional docente: o professor da contemporaneidade. Esse modelo pressupõe um professor que

- [...] saiba transformar a informação em conhecimento e, por conseguinte, o conhecimento em cultura (Christov¹⁷);

¹⁷ Christov, Luiza Helena da Silva (2007).

- [...] ofereça uma postura autocrítica a respeito dos fenômenos sociais, (Popkewitz¹⁸);
- [...] se assuma como militante social, capaz de aceitar, compreender e trabalhar com a diversidade e de ser participante ativo na construção de projetos de cidadania democrática; (Teodoro¹⁹).

Antes e, ao mesmo tempo, ser um professor da contemporaneidade significa “reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável “. (Freire, 2006, p. 19)

Uma vez discutidos os modelos que orientam - ou podem orientar – as práticas de formação, cabe discutir o próprio conceito de profissionalidade docente.

Morgado (2005) diz que profissionalidade é aquilo que é específico da ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, que constituem a especificidade de ser professor.

Então, em que a profissão de ser professor se diferencia das outras profissões?

Dizer que o que diferencia o professor de outros profissionais é a ação de ensinar não é suficiente para delimitar este campo de atuação. É preciso considerar os fatores sociais, históricos e culturais como constituintes e/ou impeditivos da ação de ensinar.

A formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas reunidas num único saber integrador e contextual que se configura como “prático”.

Ao referenciar esse conhecimento dito “prático”, Roldão (2006) designa o *saber fazer, saber como fazer e saber por que se faz*, na situação específica dos saberes sócio-práticos, como o conhecimento específico subjacente à função de ensinar.

¹⁸ Popkewitz, Thomas (1994) citado por Morgado (2005).

¹⁹ Teodoro, António (2003) citado por Morgado (2005).

Em suma, para a autora, no plano da clarificação da natureza do conhecimento profissional docente, se configuram duas tendências interpretativas predominantes: uma centrada na análise de seus componentes (mais analítica e normativa, no plano epistemológico) e outra centrada na valorização da prática profissional refletida (epistemologia da prática) – divergentes na matriz de análise, mas convergentes na interpretação da práxis e do conhecimento que as sustenta.

Ao caracterizar os fatores de distinção do conhecimento profissional docente, Roldão (2006) revela duas lógicas: uma normativa – que explicita o “saber ideal” em face da função de ensinar e sua eficácia; e outra, interpretativa da prática real, ambas baseadas em investigações sobre as práticas docentes e experiências de formação e, aponta alguns “agregadores” do conhecimento profissional:

- **a natureza compósita** – quando os diferentes conhecimentos se transformam constituindo-se uns nos outros. Ou seja, um elemento central do conhecimento profissional docente é a capacidade de mútua incorporação, na qual a mediação humana é a chave dessa transformação. André (2007) afirma que é preciso pensar o trabalho docente em uma perspectiva sócio-histórica, que transforma e é transformada. E que a ação de ensinar é sempre teleológica, tem uma finalidade vinculada a um contexto ou causa final.
- **a capacidade analítica** – o conhecimento só se converte em conhecimento profissional quando se exerce o poder conceitualizador da análise, sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permitem identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de ação face à situação com que o profissional se confronta.
- **a natureza mobilizadora e interrogativa** - mobilizar implica convocar inteligentemente, articulando elementos de natureza diversa num todo complexo. De igual modo e paralelo com a mobilização, o conhecimento profissional requer o questionamento permanente, quer da ação prática, quer do conhecimento adquirido previamente, quer da experiência anterior. Nas palavras de Freire (2006) “a prática docente crítica, implicante do pensar

certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (p.38)

- A **meta-análise**, relacionada com o questionamento requer um distanciamento embasado na teoria, implícita nos pressupostos da prática reflexiva que possui elos constitutivos do saber docente, desde os conhecimentos conceituais até os didático-pedagógicos. Ou seja, um movimento dialético de ir ao conhecimento teórico e voltar-se à ação e ir à ação buscando sustentação e explicação nos conhecimentos teóricos. Neste sentido, Freire (2006) advoga que o “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (p.39)
- a **comunicabilidade e a circulação** - exercer, pela meta-análise, a desconstrução, desocultação e articulação necessárias à sua passagem ao saber articulado e sistemático, passível de comunicação, transmissão, discussão na comunidade de pares e perante outros.

O desenvolvimento profissional não é só formação; revela uma perspectiva mais global e complexa sobre um conjunto de fatores como as condições de trabalho, as políticas públicas, a demanda do mercado de trabalho, o clima institucional, a valorização, o plano de carreira, etc. que possibilitam e/ou impedem o desenvolvimento profissional, mas que são elementos importantes quando se discute profissionalização docente. (André, 2007).

O esforço da análise das necessidades formativas, objeto de estudo desta pesquisa, se constitui em um elemento importante para o desenvolvimento profissional, uma vez que ao serem coletadas, explicitadas e analisadas poderão ser traduzidas em objetivos e projetos de formação.

CAPÍTULO 3 - DOS SIGNIFICADOS AO MOTIVO: UM CAMINHO PARA AS NECESSIDADES FORMATIVAS.

[...] E aprendi que se depende sempre
de tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas das
lições diárias de outras tantas pessoas.

Gonzaguinha

Esse trecho da música do Gonzaguinha retrata a presente pesquisa marcada por “*tanta muita diferente gente*” e traz um singelo caminhar pela Psicologia Sócio-Histórica, cujas bases teóricas estão assentadas no materialismo histórico e dialético. Este posicionamento teórico-metodológico implica uma concepção de homem como ser social, histórico e constituído nas e pelas relações sociais, sem deixar de considerar também que esse mesmo homem é constituinte ativo dessas relações.

O homem se constitui na história da humanidade em uma relação dialética, ou seja, ao mesmo tempo em que o homem é constituído socialmente pela história, ele também é parte constituinte desta história. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que revela a totalidade do seu ambiente social - por isso é um ser histórico – também é particular, único e singular (Aguilar, 2007).

Nessa constituição dialética do homem, não se pode esquecer que a noção de historicidade envolve dois significados: o de historicidade propriamente dita, no qual a transformação da realidade ocorre dialeticamente marcada pela relação parte-todo, unidade dos contrários, aparência/essência, ou seja, uma abordagem geral das coisas; e a historicidade como temporalidade, ou seja, a história humana que vai se constituindo ao longo dos anos da humanidade, envolvendo certo nível de consciência e intencionalidade. (Sirgado, 2000)

Para explicar essa dinâmica que existe no real, torna-se necessário recorrer a uma das categorias centrais da Psicologia Sócio-Histórica, que é a categoria²⁰ mediação.

A categoria mediação permitirá que esta discussão seja feita de forma dialética, possibilitando uma análise do real de forma não dicotomizada, mantendo as contradições, a tensão existente, enfim, rompendo “com as dicotomias interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido, assim como afastar-nos das visões naturalizantes [...]”(Aguiar e Ozella, 2006, p.225).

É uma categoria fundamental para a compreensão da relação homem-mundo, sendo que pode ser entendida como um traço constitutivo do ser e como uma forma de se apreender as contradições existentes no real, e assim, sua complexidade. Pode-se dizer então que, sem ela, o ser humano simplificaria sua constituição como ser social, não apreendendo as contradições e as dicotomias existentes; e, segundo a Psicologia Sócio-Histórica,

a relação do homem com o mundo não [ocorre], portanto, de modo direto e imediato. (...) [Afinal,] a mediação, não é, portanto, algo linear que fica entre o homem e o mundo, ela é *algo significado* pela atividade social entre o homem e o mundo. (Soares, 2006, p.39).

Concorda-se com Aguiar e Ozella (2006) quando afirmam que o homem é a síntese de múltiplas determinações e mediações sociais, ou seja, é nas relações com o social (universal) que o homem, ser social e singular, vai constituir sua singularidade. Afinal, é por meio dessa relação dialética homem/mundo que o homem transforma a realidade e é por ela transformado. Ou em outras palavras, é por meio da atividade consciente que o homem transforma o natural em social e, esta atividade consciente, chamada de trabalho, bem como a fabricação de

²⁰ A categoria é um construto intelectual utilizado pelo materialismo dialético que pretende explicar a dinâmica que existe no real. Elas não são criadas arbitrariamente pelos homens, são criadas a partir da realidade para explicá-las. (apud Aguiar, 2007).

instrumentos é que possibilitou, no desenvolvimento sócio-histórico da espécie, criar condições de sua própria existência (Leontiev, 2004).

Lembrando que, para Leontiev (2004), “o instrumento é o objeto social, o produto de uma prática social, de uma experiência social de trabalho” (p. 88), ou seja, o homem ao realizar uma atividade mediante o uso de um instrumento, não se limita a uma experiência individual, a realiza tendo por base a experiência da prática social, de um coletivo.

Assim, o homem encontra na atividade um meio de fazer emergir as funções e habilidades humanas, objetivadas nas produções [sociais, históricos] culturais. Isto posto, pode-se dizer que, nesse processo de surgimento e desenvolvimento do trabalho e dos instrumentos, em um processo coletivo, o homem foi capaz de desenvolver a linguagem e o pensamento, que são processos psicológicos superiores constituintes da consciência. Afinal, somente quando o indivíduo modifica o social transforma-o em psicológico é que criará a possibilidade do novo E, sendo assim, pode-se afirmar que “a linguagem seria o instrumento fundamental neste processo de constituição do homem” (Aguiar, 2000, p. 129).

É a partir da linguagem que o homem, nesta perspectiva, se apropria da história, da cultura, da natureza, se constituindo homem, cujas características o diferencia das funções psicológicas animais. Além de a linguagem ser essencial para a transmissão de informações, esta

(...) transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos e formular determinadas generalizações ou categorias. (Luria, 2001, p. 22)

Para Vigotski (2001),

a linguagem não serve somente como expressão do pensamento pronto; pois, ao transformar-se em linguagem, o pensamento se

reestrutura, se modifica e, nesse sentido, o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra (p.412).

Isto quer dizer que o pensamento não aparece explicitamente na linguagem; o que aparece na linguagem é o pensamento transvestido de outra forma.

Portanto, a relação do pensamento e linguagem é uma relação de mediação, uma vez que um não se confunde com o outro, não pode ser compreendido sem o outro, pois um constitui o outro.

Desta maneira, para que se possa compreender o pensamento, entendido aqui como sempre emocionado, tem que se analisar o seu processo, que se expressa na palavra com significado e ao apreender o significado da palavra, vamos entendendo o movimento do pensamento (Aguiar & Ozella, 2006).

Assim,

a consciência individual do homem só [pode] existir nas condições em que existe a consciência social. A consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos, elaborados socialmente. (Aguiar, 2007)

Por sua vez, os significados das palavras são constituídos socialmente, cumprindo dupla função: a de representação e generalização, as quais permitem a reconstrução simbólica da realidade e a explicação desta realidade a partir da construção dos sistemas lógicos do pensamento.

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento. (Vigotski, 2001, p. 398).

O pensamento e a linguagem são as “marcas” da humanidade, mesmo sendo diferentes na sua gênese, um não existe sem o outro. Ou ainda, nas palavras de Aguiar (2007): “não podemos operar o pensamento sem a linguagem e, por conseguinte, a linguagem sem o pensamento”, uma vez que a palavra com significado contém as propriedades do todo.

A articulação do pensamento e da linguagem se concretiza a partir da relação do homem com o mundo, que é mediada necessariamente, pelo significado da palavra. O significado da palavra, em um movimento dialético, não pode deixar de desenvolver-se e sofrer modificações, uma vez que são conteúdos historicamente constituídos e configurados pelos sujeitos.

A palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência. Pode-se, desse modo, afirmar que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito.

Diante disso, conclui-se que o pensamento sofre inúmeras transformações para concretizar palavras e essas transformações “recheiam” a palavra, originária do pensamento, de significados e sentidos.

O sentido, por sua vez, é uma das mais importantes categorias de estudo do processo histórico e dialético de constituição da consciência humana. Segundo Leontiev (2004), o sentido é uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito; é uma organização de aspectos psicológicos que emergem na consciência – unidade esta constitutiva da subjetividade. Para Aguiar e Ozella (2006),

o sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída (p. 227)

A categoria sentido nos leva a compreender o social não como algo externo e objetivo em relação ao individual, [...] mas como uma fonte essencial de subjetivação definindo o que o sujeito experimenta diante de uma palavra. (Vigotski, 2001).

Sendo assim, para compreender a relação dialética entre o objetivo e o subjetivo, faz-se necessário agregar as noções de necessidades e motivos para apreendermos o sujeito e os sentidos atribuídos por ele à atividade, considerando que todas as expressões humanas são cognitivas e afetivas.

Diferentemente das necessidades nos animais, as necessidades humanas são geradas pela atividade significada. O homem, no decorrer da história da humanidade, produziu inúmeros instrumentos para satisfazer suas necessidades biológicas. À medida que satisfaz suas necessidades, por meio da atividade, modifica-se a si mesmo e a natureza, criando novas necessidades (sociais) e, por conseguinte, novas formas de atividades.

Segundo Leontiev (2004), as necessidades conscientes ou não, naturais ou culturais, materiais ou espirituais impulsionam o homem à realização de formas variadas de atividade. Ou seja, a necessidade mobiliza o sujeito, gera tensão, mas é o motivo que direciona a atividade.

Isso significa que,

os objetos – meios de satisfazer as necessidades – devem aparecer à consciência na qualidade de motivos, ou seja, devem manifestar-se na consciência como imagem interior, como necessidade, como estimulação e como fim. (Leontiev, 2004, p.115).

Assim, a necessidade se transforma em motivo quando “descobre” sua função na realidade social e se constitui e se revela a partir de um processo de configuração das relações sociais.

Então, o ponto de partida segundo o qual todas as necessidades humanas são produzidas possui um sentido sócio-histórico e são as necessidades, para o sujeito, produtoras de sentido no processo de suas diferentes ações e práticas sociais; o que requer analisá-las/compreendê-las em sua construção histórica.

Nesta perspectiva, as necessidades, bem como as emoções, não podem estar desarticuladas do processo subjetivo, cultural e histórico que constitui o sujeito, uma vez que o “emocionar-se é uma condição da atividade humana dentro do

domínio da cultura[...]”. Portanto, as necessidades estão associadas ao processo do sujeito dentro do conjunto de suas práticas sociais (Gonzalez Rey (2003); o que, para esta pesquisa, configura-se em elemento central de análise.

Ao identificar e delimitar as necessidades apontada pelos professores da rede escolar SESI-SP, buscar-se-á identificar o significado atribuído a formação continuada e, por conseguinte, a outras possibilidades formativas. Ou seja, o que os professores desta rede encaram como necessidade(s) para desempenhar a sua função nesta rede escolar.

Contudo, antes de nos adentrarmos ao que os sujeitos desta pesquisa apontam como necessidades para sua ação docente, descreveremos o que, a nosso ver e dos demais pesquisadores estudados, entende-se por necessidades formativas.

3.1 - As necessidades formativas: um caminhar possível ou necessário para a formação continuada?

Diante da visão de como alguns teóricos como Rodrigues (1993 apud Maslow, 1954; Lafon 1979, D’Hainaut 1979, Nuttin 1980, Kaufman 1991 e Esteves, 1993) definem necessidade, ressaltamos o caráter ambíguo e polissêmico das diferentes categorizações.

Alguns autores consideram que os conceitos de necessidade e de análise de necessidades são conceitos vazios, que requerem sempre um adjetivo como, por exemplo, necessidades básicas, necessidades autênticas, necessidades normativas, pois, à custa do seu uso freqüente e polissêmico, foram perdendo o sentido preciso.

Barbier e Lesne (1986) remetem as definições a dois registros fundamentais: um de conotação objetiva que postula a exigência objetiva da necessidade, ou seja,

[...] são portadores de uma concepção objectiva da necessidade de formação, [uma vez que] aceitam que há algures um objeto susceptível de ser conhecido objectivamente, mediante técnicas de

recolha e de análise controladas pelo investigador, impondo-se com algum determinismo à formação. (Rodrigues, 2006, p. 96)

E outro, de conotação subjetiva, definindo a necessidade como o sentimento que restringe a sua existência ao universo daquele(s) que a sentem. Isto quer dizer

[partem] de uma abordagem mais interpretativa da necessidade, definindo-a como um fenômeno subjectivo e eminentemente social, elaborado por um sujeito particular, num contexto espaço-temporal singular[...]. (ibid, 2006, p. 96).

Assim, “a identificação de necessidades é um processo que, mais do que antecede a formação, deveria acompanhar o exercício do trabalho docente, território por excelência da sua emergência”. (Ibidem, 2006).

Silva (M. O, 2000) em sua tese de doutorado concluiu que, para além das necessidades fundamentais, têm-se também as necessidades específicas dos indivíduos que emergem em contextos sócio-práticos concretos, determinadas exteriormente ao sujeito, sendo comum a vários sujeitos, definindo-se como necessidades individuais.

A pesquisadora aponta ainda quatro tipos de necessidades: (1) *necessidades formativas* – que dependem da opinião de especialistas ou peritos, que podem levar a implementações de ações menos interessantes para a população a quem se destinam, por serem prescritivas; (2) *necessidades sentidas* – correspondem, em grande parte, às avaliações das necessidades de formação e dependem de como as pessoas vêem os seus problemas; (3) *necessidades expressas* – resultam das expectativas frente aos resultados e (4) *necessidades comparativas* que decorrem da comparação entre o desempenho de um grupo com uma população.

Diante dessas inúmeras definições sobre necessidade, Rodrigues (2006) advoga que

as necessidades são representações da realidade produzidas aqui e agora, em determinado contexto, por determinado sujeito [...] mas que, enquanto produção humana, estão sujeitos a história, sendo mutáveis e irrepetíveis. [...] A necessidade é também uma construção mental do indivíduo e, por isso, é uma entidade subjetiva. (p. 97).

O conhecimento das necessidades dos professores pode trazer uma eficácia maior à formação quando se ajustam às necessidades sociais e individuais (muitas vezes opostas e contraditórias), devendo existir um rigoroso diagnóstico antes das intervenções que se fazem na formação. Esse conhecimento é capaz de produzir objetivos e informação válidos para decidir sobre os conteúdos e as atividades de formação, tornando-se um instrumento mais pedagógico do que técnico.

Os diferentes modos de conceber as necessidades de formação e a possibilidade de conhecê-las indicam posicionamentos que só se delimitam a partir de quem as define e de como as utilizam.

Assim, as necessidades de formação não podem ser compreendidas se não considerarmos os sujeitos que as percebem/sentem e os contextos que as tornam viáveis ou não.

(...) A necessidade não se esconde atrás do discurso, mas constrói-se no próprio discurso, donde o objecto de análise é o próprio discurso, a expressão da necessidade, e o objectivo da mesma é “reconstruir (compreender), com o sujeito, o sentido [e o significado] que atravessa o discurso na singularidade *hic et nunc*”. Rodrigues (2006 apud Bourgeois, 1991).

Analisar as necessidades pode levar a produzir objetivos de mudança, tendo em conta as limitações particulares (sociais, contextuais, culturais). Ao mesmo tempo investigar essas limitações pode revelar as possibilidades de atuação em um contexto específico.

Não há uma análise verdadeira de necessidades de formação se não forem desenvolvidos procedimentos que comecem com a identificação dos problemas situados nas atividades de trabalho cotidiano do professor e terminem em um projeto de formação, envolvendo formadores e professores. A identificação e análise das necessidades devem estar a serviço de uma educação e de um ensino de qualidade e, ainda, servir de meios para ajudar os professores a alcançar um desenvolvimento pessoal e profissional condizentes com as exigências atuais de sua função.

A análise de necessidades formativas pode ser uma prática geradora de objetivos de formação, podendo situar-se no espaço de planejamento da formação e/ou no domínio das estratégias formativas. Em relação ao planejamento, a análise articula-se com as práticas de diagnóstico situacional, prévia à decisão de formação propriamente dita, podendo realizar-se no plano macro de decisão, na ação pedagógica ou em um nível intermediário de decisão. E em relação ao domínio das estratégias formativas, a análise é o eixo central da própria formação, ocorrendo dialeticamente ao mesmo tempo em que esta e confundindo-se com ela.

As necessidades formativas são, portanto, o ponto de partida e o ponto de chegada de uma ação formativa que poderá designar-se como contínua, constituída de elementos concretos para o exercício profissional, podendo ser obtido a partir de um projeto de formação, qualquer que seja o formato ou modalidade.

Para além de fundamentar as decisões já apontadas, a análise de necessidades serve de estratégia de formação ao restituir ao professor, enquanto ator social, o protagonismo de seu desenvolvimento profissional no que se refere à competência de análise e reflexão, tendo como base a tomada de consciência de si e de seus pares quanto às situações de trabalho, dos valores e crenças, das posições ideológicas, políticas, éticas, científicas, epistemológicas e pedagógicas, que norteiam a sua ação.

CAPÍTULO 4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante da complexidade que envolve a formação de professores e dos desafios enfrentados pela escola e, por conseguinte pelos professores, nesta sociedade contemporânea, vários questionamentos sobre a formação continuada foram surgindo ao longo da minha vida profissional: Quais são as contribuições da formação continuada para a prática dos professores? Quais as reais necessidades formativas dos professores das séries iniciais na ótica dos próprios docentes? Como a formação continuada, a partir dessa análise, pode contribuir para a melhoria da atuação do professor e do formador?

Ao se compreender que a formação continuada e, por conseguinte, a formação de professores, não são espaços determinados imediatamente pelo meio, mas síntese de múltiplas mediações sociais complexas e, que ao atuar na realidade, o professor é transformado por ela na sua maneira de agir, pensar e sentir; a análise das reais necessidades formativas dos professores configura-se em um instrumento possível para buscar essa síntese.

Na tentativa de responder as questões formuladas, buscou-se analisar as necessidades dos professores do ciclo I e II (ciclos iniciais) da rede escolar SESI-SP.

O método de coleta de dados utilizado é o levantamento do tipo *survey*. O *survey* é um dos métodos empregados com mais frequência em pesquisas sociais, por se caracterizar pela coleta de dados referente a um grande número de pessoas.

Os propósitos das *surveys* são muito variados e, no caso desta pesquisa, o *survey* foi um instrumento interessante para o levantamento das necessidades formativas dos professores dos ciclos iniciais de toda rede escolar SESI-SP.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário a ser preenchido pelos próprios respondentes. A tentativa de coletar dados de um número grande de professores abarcando todo o estado de São Paulo foi pensada como uma forma de conhecer amplamente as necessidades dos professores e as possíveis particularidades da rede escolar SESI-SP.

O questionário possui questões do tipo fechadas e abertas. Nas questões de tipo fechado, a informação é suscetível de descrição e pode, no decorrer da análise, se relacionar com outras informações, além dos sujeitos poderem se expressar de maneira mais direta. Nas questões abertas, utilizou-se o completamento de frase²¹ e tabelas.

Segundo May (2004), este tipo de questionário (auto-aplicável) oferece às pessoas/respondentes²² um meio para expressar anonimamente as suas crenças. Ou seja,

[...] questionar as pessoas é parecido com tentar pescar um peixe especialmente arisco, jogando esperançosamente tipos de diferentes de isca em diferentes profundidades, sem conhecer o que conhecer abaixo da superfície! (120-1).

Assim, o método de *survey* é aqui utilizado para estabelecer além do perfil dos professores de cada ciclo, os pontos positivos e negativos da formação continuada (FORMAPROF) e o levantamento de suas necessidades formativas. O que quer dizer que os professores/respondentes não foram identificados para além dos ciclos em que trabalhavam em 2007 e do pólo de formação a que pertenciam.

No que se refere à metodologia de análise dos dados obtidos nas questões abertas optou-se por utilizar a análise de conteúdos.

O ponto de partida da análise de conteúdo (AC), nesta pesquisa, é a mensagem verbal escrita, ou seja, o significado da linguagem expressa pela palavra.

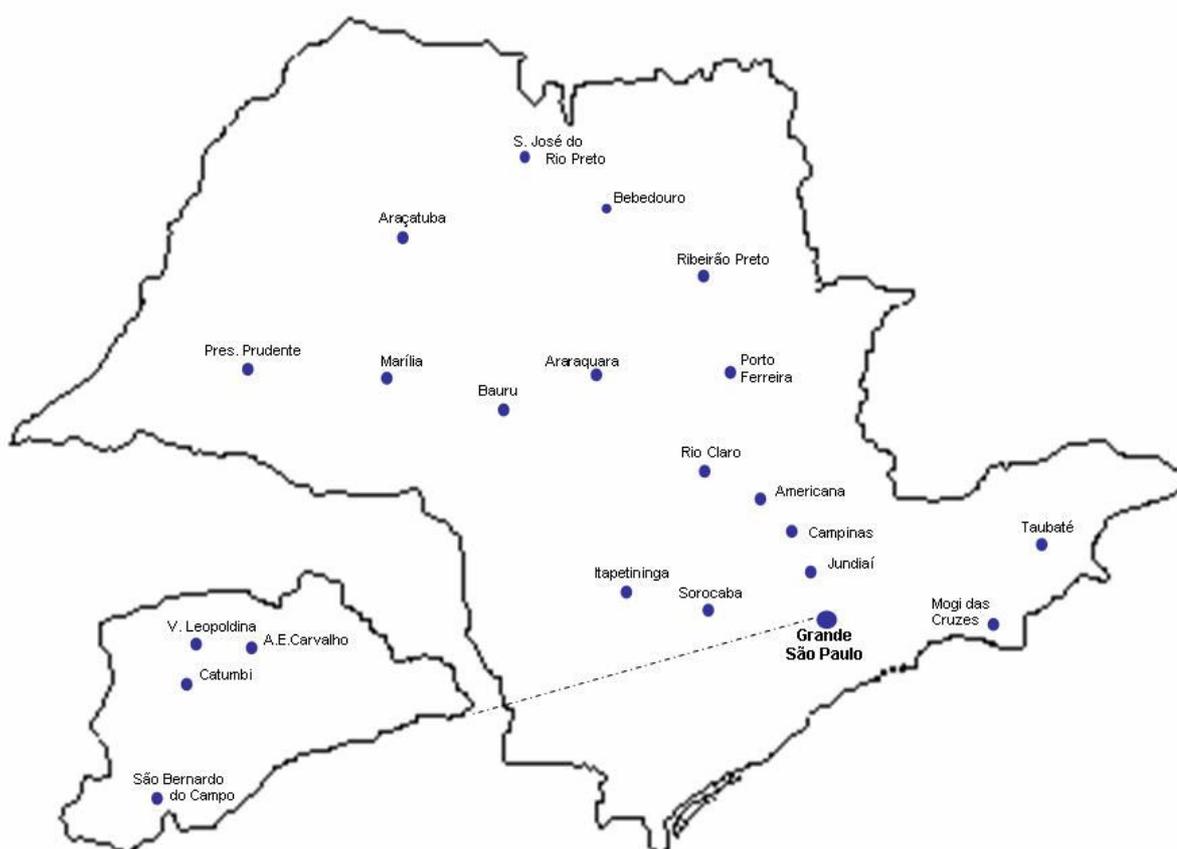
Como não existem receitas prontas para fazer a análise de conteúdo, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos, no referencial teórico e na sua interpretação sensível dos dados.

²¹ Terminologia utilizada por Fernando González Rey in “Pesquisa Qualitativa e Subjetividade – Os processos de construção da informação”, 2005.

²² Vale lembrar que os respondentes, nesta pesquisa, são os professores dos ciclos I (1º, 2º e 3º anos) e II (4º e 5º ano) da rede escolar SESI-SP.

4.1 - Universo da Pesquisa

O universo de pesquisa é constituído por 21 pólos de formação do estado de São Paulo, os quais compreendem todas as cidades que possuem escola da rede escolar SESI-SP, conforme mapa ilustrativo abaixo.



O grupo pesquisado é composto por 656 (seiscentos e cinquenta e seis) professores do ciclo I (1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental) e 471 (quatrocentos e setenta e um) professores do ciclo II (4º e 5º ano do ensino fundamental), totalizando 1127 (hum mil, cento e vinte e sete) professores da rede escolar SESI-SP.

Como recurso para coleta de dados utilizou-se um questionário composto de 7 perguntas fechadas e 2 abertas, em cada pólo de formação. Anteriormente à aplicação final, o questionário foi pré-testado em quatro professores.

O questionário foi aplicado pelos analistas pedagógicos (formadores de professores das referidos ciclos), após orientação da pesquisadora, no início da 2ª FORMAPROF²³ (meses de maio e junho/2007) levando de 5 a 7 minutos para o preenchimento.

²³ Nomenclatura atribuída aos encontros de formação de professores na rede escolar SESI-SP

CAPÍTULO 5. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.

[...] A palavra não foi feita para enfeitar,
brilhar como ouro falso;
a palavra foi feita para dizer.

Graciliano Ramos, 1948.

O primeiro passo da análise foi separar os questionários por ciclos e pólos, registrando os dados em tabelas/planilhas no programa *Excel* para uma melhor visualização.

Ao concluir esse trabalho, obtiveram-se os dados das questões de 1 a 7 (fechadas) tabuladas por pólo de formação/ciclo e uma planilha totalizadora para cada ciclo.

Em seguida foram elaboradas duas planilhas – uma para armazenar as informações sobre os pontos positivos e negativos da Formaprof e outra para a tabulação das respostas referentes às necessidades, tanto no ciclo I e como do ciclo II.

Para a análise dos dados tabulados das questões foi realizada, em um primeiro momento, uma leitura flutuante com o objetivo de compreender o que os dados traziam.

A leitura flutuante, segundo Bardin (1977, p.96) consiste “[...] em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. [...]”.

As questões de número 1 a 7 foram elaboradas pensando-se na descrição dos sujeitos de pesquisa: gênero, idade, formação acadêmica, formação em nível de pós-graduação, tempo de magistério e tempo de carreira na rede SESI-SP.

Já a questão de número 8, aberta, buscou saber se os encontros de formação (FORMAPROF) oferecidos pela rede escolar SESI-SP contribuíram para a prática docente e quais os aspectos positivos e negativos.

Por fim, a questão de número 9 apresentava uma frase para completar: “As *minhas atuais necessidades de formação são...*”.

Após a leitura das questões abertas, partiu-se para o agrupamento dos pontos positivos e negativos da Formaprof, separando-os em ciclo I e ciclo II, e a organização de um quadro com as necessidades apontadas no ciclo I e no ciclo II.

Com novas leituras flutuantes, foi possível criar indicadores de análise e respectivos descritores. Apesar de trabalhar com indicadores e descritores, com base nos aspectos positivos e negativos da formaprof, bem como as necessidades formativas, não se pode esquecer que uma palavra (ou uma resposta) deve ser compreendida no conjunto das perguntas elaboradas, e não isoladamente, pois as perguntas estão situadas em tempos e espaços da realidade que são, ao mesmo tempo, configurações subjetivas dessa realidade.

Esse movimento de apreender os significados das palavras/respostas obtidas se constitui em um momento necessário para que a pesquisadora possa ir além da aparência em busca da essência.

De acordo com a epígrafe de Graciliano Ramos é, pela palavra dita, significada e contextualizada que surgem os diversos temas que constituem a realidade sócio-histórica do sujeito, neste caso, a dos professores da rede escolar SESI-SP.

5.1 - Caracterização dos professores da rede escolar SESI-SP

Com base na tabulação dos dados, representadas no Gráfico 1, nota-se que o quadro de professores da rede escolar SESI-SP é composto, em sua maioria, por professores do sexo feminino; dos 1.127 respondentes, 1.115 são mulheres e 9 homens.

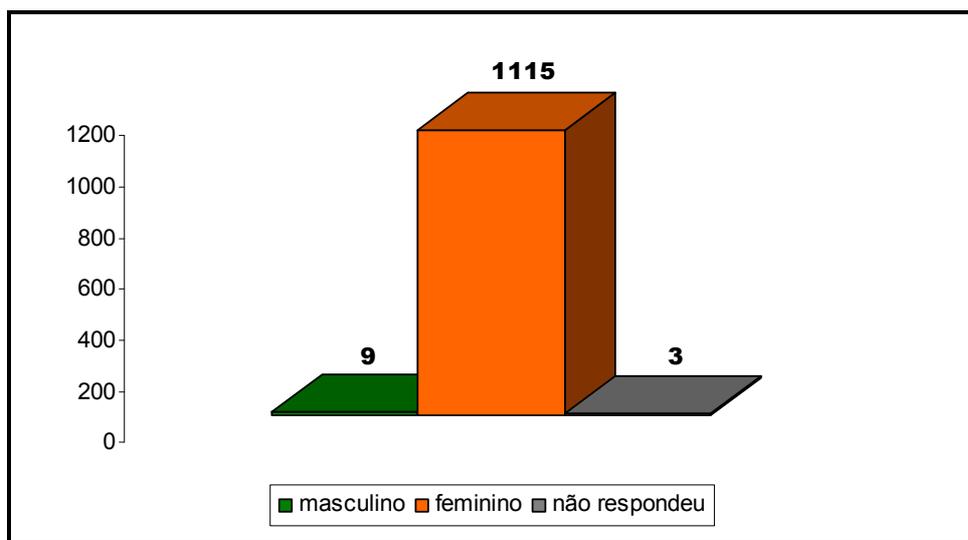


Gráfico 1– Distribuição dos professores por GÊNERO

Os estudos sobre identidade e profissionalidade docente (André, 2000) evidenciam razões para a discrepância entre o número de mulheres e o número de homens envolvidos no magistério, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Entre as razões temos: a caracterização da escola e da professora como extensão da casa e da maternidade, a própria profissão docente vista como complemento da renda familiar, a questão da afetividade entendida como atributo exclusivo da mulher, o peso do contexto histórico que posiciona as condições de trabalho femininas abaixo das masculinas e, principalmente, a desvalorização do trabalho docente.

Uma pesquisa elaborada pela UNESCO (2003, p.45) sobre o perfil dos professores brasileiros destaca que “[...] a função da professora é naturalizada e desqualificada como prática e saber especializados, quando é concebida como continuação das tarefas da primeira educação, próprias da mãe. [...]”.

A mesma pesquisa demonstra, ainda, que pelo fato de a maioria dos professores no Brasil, conforme dados da UNESCO (2003), serem mulheres, caracterizando a docência como estritamente feminina, revela o discurso sobre os padrões desiguais que mulheres e homens ocupam nos papéis sociais, atribuindo à mulher um papel, sócio-histórico, secundário e complementar.

Se por um lado, a questão da afetividade está presente no ideário social como característica primordial da professora das séries iniciais; por outro lado, ao se considerar a escola como *locus* histórico-social importantíssimo na constituição do aluno e da aluna que lá se encontram, as questões de gênero necessitam ser discutidas em um movimento dialético que envolva todos os profissionais da escola, principalmente os professores, com o objetivo de não cristalizar e perpetuar essa imagem que desvaloriza o docente na sua profissionalidade.

Na rede escolar SESI-SP, a despeito da participação maciça feminina percebe-se uma singela entrada do gênero masculino nos ciclos iniciais. As razões desse ingresso masculino ainda precisam ser melhor estudadas, para poder verificar se estão relacionadas a escolhas profissionais ou a oportunidades de emprego.

Pode-se observar que, com relação à idade, grande parte dos professores da rede escolar SESI-SP têm mais de 30 anos. Como mostra o gráfico a seguir, há uma concentração significativa de 471 professores na faixa etária entre 30 a 40 anos e 415 com mais de 40 anos. Já os professores mais jovens, somam 237.

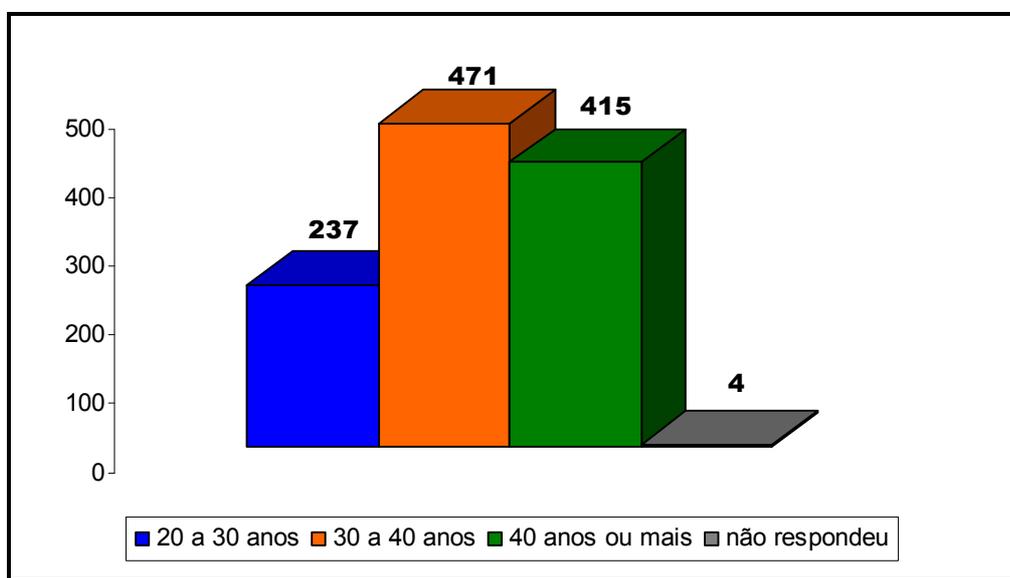


Gráfico 2 – Distribuição dos professores por IDADE

Ao considerar que a idade dos professores constitui uma das marcas de sua atuação, os dados obtidos permitem uma tentativa de comparação com os ciclos de vida profissional apontados por Huberman (2000).

Para o autor, há diversas maneiras de estruturar o ciclo profissional dos professores e uma delas é a carreira, que no caso do magistério, é a carreira pedagógica. Ou seja, [...] a carreira daqueles que, ao longo da vida (ou até o momento em que os interrogamos) viveram situações de sala de aula, apresentando-se, antes de mais, como professores. (ibidem, 2000, p. 38).

Com base nos ciclos de vida profissional de Huberman (2000), a maioria dos professores dos ciclos I e II, encontra-se na fase do *pôr-se em questão*, já que se estão na faixa etária de 30 a 40 anos.

Segundo o autor, a fase do *pôr-se em questão* apresenta múltiplas facetas sendo para uns o período de monotonia da vida cotidiana em sala de aula e para outros o período de desencanto, subsequente a reformas estruturais em que as pessoas participam energicamente. Esse momento diz respeito a um período de questionamentos sobre a profissão em que o professor faz um balanço da vida profissional, admitindo a hipótese de seguir outras carreiras. Baseado em estudos empíricos, o autor assegura que este balanço ou questionamento não é sentido da mesma maneira por homens e mulheres.

Assim, tentar encaixar os professores da rede escolar SESI-SP em algumas dessas características somente pelo aspecto *idade* seria, no mínimo, determinista e ilegítimo, pois necessitaria de um estudo mais detalhado dos vários fatores que afetam a carreira. Por outro lado, deixar de considerar que as características da instituição (SESI-SP) e as condições de trabalho oferecidas, o contexto social e político nos quais os professores estão inseridos, impulsionam o docente a questionamentos, é desconsiderar a mediação que ocorre entre o sujeito e o mundo a que ele pertence.

No gráfico a seguir, pode-se verificar que do total de professores pesquisados (1.127) 943 professores completaram o curso de graduação em pedagogia, o que denota uma preocupação da rede escolar SESI-SP em contratar profissionais formados, requisito que integra os editais de seleção pública, desde 1998, para o

ingresso na rede. Já, uma pequena parte de professores, possui formação de magistério em nível médio e o curso normal superior, conforme o Gráfico 3.

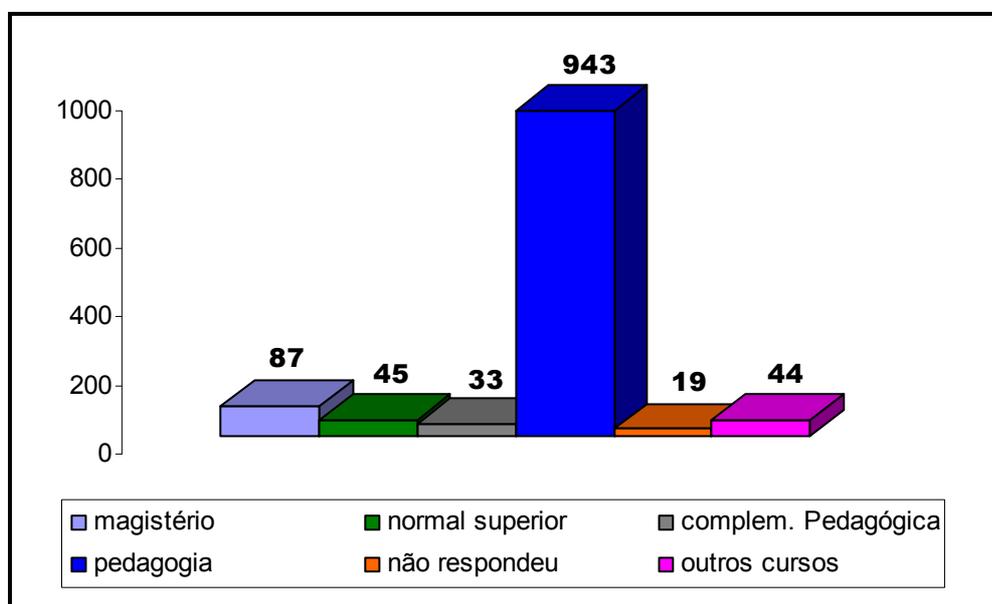


Gráfico 3- Distribuição dos professores por FORMAÇÃO ACADÊMICA

Por partir do princípio que a formação inicial dos professores em nível superior se constitui um dos pilares da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9394/96, a rede escolar SESI-SP, preocupada em atender a essa exigência, investiu na formação superior custeando o curso de pedagogia para os professores que o desejassem.

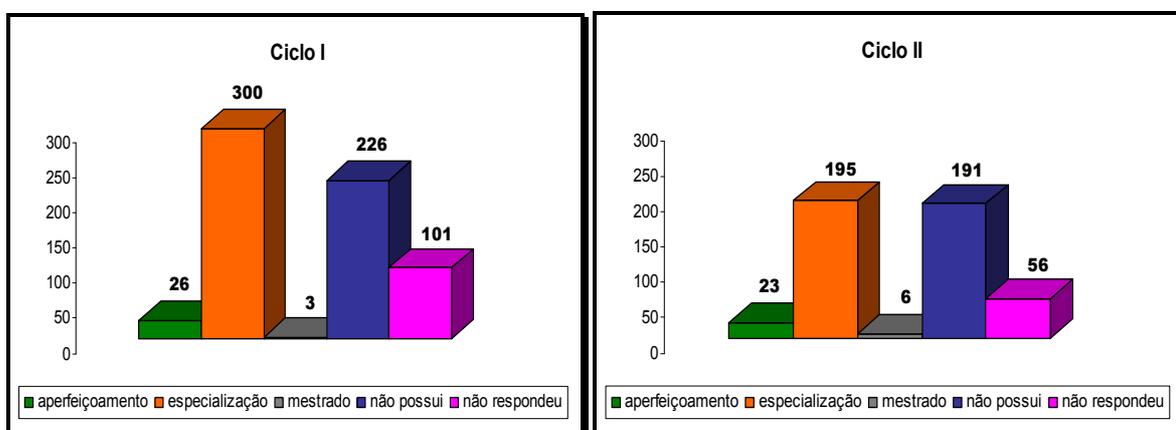


Gráfico 4 – Distribuição dos professores por FORMAÇÃO EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO

O Gráfico 4 mostra que 300 professores (46%) do ciclo I e 195 (41%) do ciclo II possuem curso de especialização. Uma das razões que talvez explique esse alto índice é que um número significativo destes professores reside no interior do estado de São Paulo, onde há boas universidades públicas, há mais facilidade de deslocamento, melhores condições de vida e moradia e o próprio profissional pode se envolver de uma maneira mais atuante na sua formação.

Outro dado a ser ressaltado, no Gráfico 4, é que seis professores do ciclo II concluíram o mestrado, enquanto no ciclo I foram apenas três. Esses dados contradizem o discurso que situa os professores dos anos finais do ciclo II (3ª e 4ª série) como desinteressados em sua formação. Portanto, ao falar em formação e auto-formação, há que se situar os professores, os ciclos/séries em que atuam.

Sabe-se que as escolhas profissionais e pessoais são determinadas pelas condições materiais de existência e, que estas escolhas são atravessadas por fatores positivos e negativos: por muitas dificuldades, mas também por vontade, motivação e necessidades. Sabe-se ainda, que a formação inicial não basta para garantir ao professor todos os conhecimentos necessários para enfrentar os desafios de seu trabalho. Por esse motivo, a rede escolar SESI-SP poderia oferecer outras alternativas, além da formação continuada que vem sendo oferecida, apenas 4 vezes ao ano.

As diferentes dimensões da formação precisam coexistir, ou seja, além da inicial e da autoformação, a formação continuada precisa dar conta de garantir espaços de formação em que os professores possam integrar-se em processos de mudanças, inovação e desenvolvimento curricular. (Garcia, 1999).

Segundo os dados apurados, a média de tempo dos professores no magistério é de 12 anos e, na rede escolar SESI-SP é de 7 anos.

Na rede escolar SESI-SP, diferentemente da rede pública do estado de São Paulo, o tempo de serviço não contempla benefícios. Para o professor dispor de um aumento de recursos financeiros oriundos do plano de carreira, é necessário “concorrer” com outros professores, passando por uma avaliação classificatória. Nas palavras dos professores, eles não se motivam a investir na própria formação, por

exemplo, fazer um curso de pós-graduação, uma vez que as vantagens ou benefícios não seriam compensatórios.

O que se está falando aqui é de trabalho e, Marx dizia que todo trabalho desencadeia uma transformação real do trabalhador.

Assim, ao considerar o tempo de serviço dos professores na rede escolar SESI-SP é necessário relacioná-lo com a idade e a formação. Esses aspectos fazem parte da experiência pessoal e profissional do professor, constituindo-o como profissional.

Tendo como pano de fundo a caracterização dos professores da rede escolar SESI-SP, serão apresentadas e discutidas suas opiniões sobre a formação continuada – a Formaprof e suas necessidades formativas.

Os dados dos ciclos I e II serão considerados em conjunto porque na análise preliminar não evidenciaram diferenças.

5.2 – Formação Continuada

Este tema reúne aspectos gerais relacionados à formação continuada como a reflexão sobre a prática docente, a ampliação de conhecimentos, o aperfeiçoamento da prática docente, o crescimento profissional e o entendimento da proposta da rede SESI-SP, entre outros.

Quadro A – Pontos Positivos sobre a Formação Continuada

FORMAÇÃO CONTINUADA	Nº. de Respondentes
	Pontos Positivos
Ampliação de conhecimentos	123
Crescimento profissional	21
Esclarecimentos da prática docente	23
Embasamento e enriquecimento teórico	25
Entendimento da proposta da rede: concepções do SESI, estratégias de ensino e metodologias.	91
Aperfeiçoamento da prática docente	152
Reflexão sobre a prática docente	220
Relação entre a teoria e a prática	23
Respaldo pedagógico	6

O aspecto que mais se destacou nas respostas dos professores foi a *reflexão sobre a prática docente*, apontada por 220 sujeitos. Eles valorizam o esforço dos analistas pedagógicos em ajudá-los a pensar na sua prática de sala de aula, como pode ser ilustrado pela fala de um professor:

Alguns textos e a fala do analista nos fazem pensar na nossa prática pedagógica e assim fazer uma reflexão sobre a postura em sala de aula, contribuindo para nosso crescimento profissional.

Supõe-se que os professores considerem o espaço de formação oferecido pela rede escolar SESI-SP, um espaço privilegiado para a reflexão, o que, de certa maneira, favorece a ampliação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial. Sugerem isto, ao dizer, por exemplo:

Acredito ser fundamental o trabalho de formação continuada da rede, pois somos seres inacabados e mudamos todos os dias com a modernidade dos tempos.

O discurso, talvez gasto devido ao uso excessivo da expressão *reflexão sobre a prática*, traz alguns questionamentos: Até que ponto a formação continuada agrega ao professor valores e uma mudança na cultura profissional? A reflexão sobre a prática acontece nas diversas discussões propostas nas formações ou “nasce” da parceria estabelecida entre professores e seus pares ou entre os professores e formadores? Afinal, o que significa reflexão sobre a prática docente para os professores?

Morgado (2005), diz que para “falar em práticas reflexivas nas escolas [ou nos diferentes espaços de formação] as condições de ensino devem ser consideradas, ou seja, são diversos os fatores [internos e externos à instituição] que influenciam o contexto onde estas práticas acontecem”.

Assim, a reflexão crítica sobre a prática é um momento fundamental na formação continuada dos professores, pois o distanciamento epistemológico da prática, como advoga Freire (2006), deve aproximar, ao máximo, o professor [da prática].

Segundo Schön (1992), “um profissional que reflete-na-ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias-na-ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlada”. Então, cabe aos analistas pedagógicos descobrirem, nesse emaranhado de fios que é a formação continuada, a que campo “prático” se refere a reflexão sobre a prática que os professores mencionam. E para isto, uma possibilidade seria conversar com os professores para saber qual o sentido que eles atribuem a esses termos.

Outro indicador apontado por 152 professores foi o *aperfeiçoamento da prática docente* como um ponto positivo da Formaprof.

Vejo nossos encontros como um verdadeiro curso de aperfeiçoamento da prática docente e profissional.

Este depoimento de um dos professores remete-se, no mínimo, a dois aspectos importantíssimos da formação continuada: a responsabilidade de cada integrante da equipe técnica (analistas pedagógicos, supervisores e gerência) nos projetos de formação e a incansável tentativa de fazer com que o professor se aproprie da sua ação específica – a de ensinar. Ou seja, que o professor compreenda que o ato de ensinar está ligado a uma gama de conhecimentos de diversas naturezas que configura o “prático” – **o saber fazer, saber como fazer e saber por que se faz**²⁴ (Roldão, 2006)

Ainda relacionado aos aspectos gerais da formação, 91 professores expressam sua satisfação em discutir a proposta da rede escolar SESI-SP, traduzida por um professor ao dizer que “a formação é uma oportunidade de discutir

²⁴ Grifo nosso.

e entender os assuntos específicos da rede como os referenciais, os modelos organizativos, os procedimentos metodológicos”.

O que se pode deduzir é que ao apontar este item como ponto positivo, os professores estejam validando os documentos Referenciais Curriculares e o Fazer Pedagógico, que oferecem orientações básicas para o ensino na rede escolar SESI-SP.

Ao mesmo tempo, este dado traduz o desejo dos professores de corresponderem ao que está proposto nos Referenciais Curriculares, ou seja, de seguirem adequadamente as orientações e, conseqüentemente, atuarem de forma efetiva na sala de aula.

5.3 - FORMAPROF

Neste tema, destacam-se todos os aspectos relacionados com a formação continuada de professores na rede escolar SESI-SP, mais especificamente com os encontros de formação entre professores e analistas - a FORMAPROF.

Quadro B – Pontos Positivos e Negativos da Formaprof (continua)

	nº. de respostas		nº. de respostas
FORMAPROF	Pontos Negativos	FORMAPROF	Pontos Positivos
Muita teoria sem aplicação prática	127	Atualização de conteúdos/conceitos	70
Formador (analistas): tratamento inadequado aos professores, trocas constantes, imposição de conhecimentos.	49	Ajuda a enxergar os procedimentos metodológicos	13
Ausência de sugestões de atividades para trabalhar com outras áreas além de língua portuguesa e matemática, priorizando somente os ciclos iniciais.	49	Contribuição na elaboração de novas atividades	11
Ausência de trocas de experiências/oficinas/vivências	12	Desperta a curiosidade	3
Conversas paralelas/assuntos particulares	25	Devolutivas	5
Falta de continuidade dos assuntos em cada formação/pauta extensa e sem foco	170	Esclarecimentos de dúvidas	231

Quadro B – Pontos Positivos e Negativos da Formaprof (conclusão)

Falta priorizar a inclusão	3	Estudo das expectativas de ensino e aprendizagem	158
Formação específica para CI Básico	2	Formador	8
Materiais didáticos indicados e solicitados	6	Informações sobre o CI básico	16
Muitos professores numa mesma sala	9	Modelos organizativos	105
Repetição de assuntos das áreas e estratégias	35	Renova as idéias e os ânimos	3
Poucos encontros/ pouca duração (4 horas)	442	Rever amigas	4
Desencontros de informação ou contra-informação	5	Sistematização do plano docente	68
Distância entre o local de trabalho e o pólo de formação	96	Sugestões de atividades, leitura e trabalho com gêneros textuais.	535
Falta acompanhamento da prática dos professores pelos analistas	8	Troca de experiências	430
Falta profissional de educação física e arte para os ciclos iniciais	2	Encontros de dois dias seguidos, maior número de formação.	10
Formação cansativa e gera ansiedade	10	A própria formação continuada	12
Faltam condições de trabalho	7	Aprendizado, motivação e Inovação.	16
Falta um horário coletivo de trabalho	2	Valorização do trabalho docente: salário e horário	3
Materiais didáticos indicados e solicitados	6	Informações sobre o ci básico	16

Os dados obtidos revelaram aspectos relativos a dinâmica da formação, ao papel dos formadores (analistas pedagógicos) e as atividades desenvolvidas durante os encontros de formação. Ou seja, ao mesmo tempo em que os professores apontaram alguns aspectos como pontos positivos, eles aparecem em outros momentos como pontos negativos.

Cerca de 442 professores mencionaram que a quantidade de encontros de formação durante o ano (quatro encontros de 4 horas) é insuficiente para dar conta das suas necessidades formativas. Desses professores, 26 revelam, ainda, que o intervalo de 2 meses entre uma formação e outra é muito grande. Os exemplos abaixo expressam as opiniões de modo geral

Um ponto negativo é o pouco tempo de duração dos encontros; às vezes não conseguimos concluir algumas idéias e discussões.

O tempo é insuficiente para esclarecer dúvidas e inquietações, o que é agravado pela sala numerosa.

Os assuntos são superficiais e fragmentados em razão do número de encontros por ano e do intervalo entre eles.

Diante dessas opiniões, pode-se fazer alguns questionamentos: Qual a frequência e a duração ideais dos encontros de formação ao longo do ano? Como estruturar a formação continuada dos ciclos I e II na rede escolar SESI-SP para que atenda à demanda dos professores?

Outra crítica feita por um número significativo de professores (127) é que “os encontros trazem muita teoria sem aplicação na prática”, o que parece indicar que eles precisam de um mediador que os ajude a estabelecer relações entre os conteúdos da formação e suas práticas de sala.

A pesquisa de Lourencetti (2004) mostra que um dos motivos da suposta resistência dos professores às mudanças é a *separação entre quem concebe e quem executa*. É possível que os professores da rede escolar SESI-SP sintam dificuldade de articular as diretrizes curriculares com sua prática porque não se percebem como autores dessas diretrizes. Daí a necessidade de trazer a prática para o centro de suas reflexões. Como diz Freire (2006):

[...] é desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. [Isto] é pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor [...] (p.105).

O excesso de informações também compareceu entre os pontos negativos, aliado à troca constante de formadores, como se pode verificar nas falas abaixo:

É uma enxurrada de informações e quando muda de analistas vêm as contra-informações acumuladas nestes 3 ou 4 anos, gerando insegurança e dúvidas.

A troca constante de analistas faz com que perca o “foco” e a continuação das propostas da Formaprof.

Ora, se a cada formação, há novos formadores, como é possível construir a parceria entre formador e professor? Como os professores podem sentir-se à vontade ao expor suas dúvidas e práticas, se a cada formação entram em contato com um formador diferente?

As queixas dos professores quanto ao excesso de informação e a quantidade insuficiente de encontros ao longo do ano, denotam a falta de um projeto de formação que, independente das pessoas atuantes naquele momento, estabeleça as metas a serem atingidas a médio e longo prazo, os conteúdos em ordem de prioridade e as estratégias a serem implementadas. Deve ainda integrar o projeto uma sistemática de avaliação, identificando pontos fortes e fracos e o que precisa ser melhorado.

Imbernón (2004 p.92) diz que o “formador de professor deve ajudar a diagnosticar os obstáculos que os professores encontram para chegar a sua “própria solução contextualizada”, que a formação precisa ter um objetivo claramente definido do trabalho que está se realizando, envolvendo todos os participantes para uma pesquisa constante. Na perspectiva do autor, o formador deve estar integrado em uma cultura de desenvolvimento profissional, que apóie o professor, ao mesmo tempo em que exerça o papel de amigo crítico e faça com que suas ações sejam coerentes e congruentes com o contexto da instituição.

Os fatores apontados por Imbernón (2004) precisam fazer parte do projeto de formação da rede escolar SESI-SP. Os analistas pedagógicos poderiam fazer um diagnóstico das dificuldades juntos com os professores e discutir com eles as possíveis soluções. Seriam propostas oriundas do grupo de professores e não medidas de cima para baixo.

Uma iniciativa nesta direção é o *Projeto In Loco*²⁵ no qual o formador divide a dinâmica da sala de aula com o professor, num processo de autoformação. Este projeto prevê a discussão prévia do analista com o professor sobre suas dificuldades em ensinar determinados conteúdos, sobre as estratégias didáticas e a avaliação, assim como a divisão de tarefas entre professor e analistas. Isto contribui para que o formador ao planejar um encontro da Formaprof, leve em conta o que acontece em sala de aula, as dificuldades encontradas na utilização de determinada estratégia didática e que consiga considerar essas questões nas suas propostas formativas.

Se o *Projeto In Loco* fizesse parte das ações de autoformação de todos os analistas pedagógicos, problemas como a falta de continuidade e articulação dos assuntos, bem como a pauta extensa e sem foco, mencionados por 170 professores da rede, poderiam ser evitadas. Na fala de alguns professores:

Falta de direcionamento a assuntos relevantes, pois se perde muito tempo com mensagem ou dinâmica de acolhimento.

Um ponto negativo seria o não acompanhamento dos encontros em sua seqüência para que realmente os assuntos sejam amarrados, fechados.

Quando o assunto foge da pauta do encontro e não se dá continuidade na próxima Formaprof [...] Senti esta falta de continuidade nos temas a partir de 2006.

Contudo, estes problemas não dizem respeito, apenas, à falta de conhecimento do que ocorre em sala de aula; mas, também, à falta de planejamento adequado considerando o número de encontros em cada ano e a sua duração, à troca constante de analistas nos ciclos iniciais, à repetição de assuntos e/ou

²⁵ Pesquisa realizada por Castaldi, Maria Jose Zanardi Dias sob o título "Autoformação de formadores de professores uma construção na relação teórico-prática do" chão "da sala de aula". Defesa de mestrado, PUC/SP, 2004.

estratégias, às conversas paralelas e assuntos particulares discutidos nos encontros e até ao grande número de professores por sala, conforme apontado no Quadro B.

Um aspecto muito sério destacado pelos professores é a postura de alguns formadores. O Quadro B mostra que 49 professores sentiram-se desrespeitados ou pouco valorizados pelos formadores em algum momento. As falas abaixo ilustram muito bem esse tratamento:

Não gosto quando o analista pensa que está falando com crianças do ciclo I Básico. Somos professoras!

Receio em perguntar, pois o analista, muitas vezes, não leva em conta a minha prática e esqueceram que a sala de aula com 40 alunos não é tão fácil.

Muitas vezes nos sentimos magoadas, pois sentimos que somos tratadas como se não soubéssemos nada.

Não partem do que já fizemos de bom, dos progressos, ressaltando apenas os aspectos negativos... Parece que não fizemos nada de bom na sala de aula.

Qual o entendimento dos formadores sobre os encontros de formação? E sobre seu papel? Quais saberes seriam necessários para ser um bom formador? Que espaços os formadores possuem para discutir a própria formação?

Que temas e estratégias devem fazer parte de um projeto de formação dos analistas pedagógicos (formadores) para que eles possam ajudar os professores a constituírem a sua autonomia intelectual?

Segundo Imbernóm (2004, p. 94) os temas seriam:

[...] a comunicação, o conhecimento da prática, a capacidade de negociação, o conhecimento de técnicas de diagnóstico, de análise

das necessidades, o favorecimento da tomada de decisões e o conhecimento da informação [...].

A contribuição dos formadores de professores à rede escolar SESI-SP é indiscutível, uma vez que avaliações externas, desde 1999, têm evidenciado isso.

Os dados da presente pesquisa também são eloqüentes: 535 professores revelam que as sugestões dos analistas sobre atividades, leitura e trabalho com gêneros textuais têm sido significativas para a sua prática docente.

Mesmo assim, ainda é possível questionar: As atividades que são entregues/discutidas nos encontros ajudam o professor a repensar o processo de ensino ou servem como “muletas”? São utilizadas, em sala de aula, considerando os conhecimentos prévios dos alunos ou são aplicadas “tal e qual” indicada pelo formador? Em que situações seria adequado oferecer sugestões ou não de atividades?

Em contrapartida, temos 49 professores que consideram como ponto negativo a ausência de atividades envolvendo outras áreas de conhecimento, além de língua portuguesa e matemática. Este apontamento pode ter três causas:

(1ª) O fato de que no ciclo I os professores tenham que, ao longo de 3 anos, trabalhar com 70 expectativas de ensino e aprendizagem e, no ciclo II, em 2 anos, 96 expectativas de ensino e aprendizagem²⁶;

(2ª) As atividades trabalhadas/entregues na área de língua portuguesa e matemática, explicitam a metodologia da rede e a didática da área, o que facilitaria o trabalho do professor, caso se estendesse às demais áreas;

(3ª) A intenção de aprimorar a formação inicial, que pode ser traduzida para os professores dos ciclos iniciais como uma polivalência, ou seja, o professor ensina todas as áreas do conhecimento e, portanto, precisa conhecer as diferentes didáticas.

²⁶ Referem-se aos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais), habilidades e competências que precisam ser trabalhadas em cada ciclo/ área de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental.

Já que o discurso sobre a formação continuada diz que ela acontece ao longo da vida em diferentes espaços, não se pode esquecer Freire (2006) advogando que “não há docência sem discência [...] e que ensinar inexiste sem aprender e [...] foi ensinando socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.”

Nesta perspectiva, há que se pensar nos 430 professores que apontaram a trocas de experiências como sendo um marco na Formaprof. É preciso tentar saber o que os professores chamam de troca de experiências e como ela acontece na Formaprof.

O indicador “troca de experiência” traz a discussão, talvez a mais basilar, de Vigotski de que é na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência.

Os dados mencionados traduzem o desejo dos professores de compartilhar a prática docente por meio de troca de experiências, o que pode ser interpretado como a necessidade de momentos de trabalho coletivo, evidenciado pela fala de um professor:

A Formaprof é uma oportunidade de trocar (compartilhar) conhecimentos, dificuldades, conquistas com outras escolas.

Percebe-se na rede escolar SESI-SP poucos momentos na escola, durante o ano, para que a troca de experiências realmente aconteça. Isto pode ser percebido no discurso de um professor que diz que *“as reuniões na escola precisariam ter este finalidade: discutir os problemas coletivamente, pois ando me sentido solitário, apesar de ter um monte de gente a minha volta”*.

A pesquisa de Giovanetti (2006) mostra que o apoio social no trabalho [docente], a assistência da direção e do pessoal técnico são significativos na amenização da exaustão emocional e geradores de satisfação no trabalho. Situação

similar aparece na pesquisa de Lourencetti (2004) em que os professores apontam que o isolamento é o que torna difícil enfrentar as situações da prática docente.

Outro dado positivo mencionado por 231 professores é que a Formaprof tem sido significativa para o esclarecimento de dúvidas. As dúvidas mencionadas pelos professores contêm desde os saberes curriculares até os pedagógicos; conforme pode ser ilustrado pela fala de alguns professores:

Um dos pontos positivos da Formaprof é o esclarecimento de dúvidas.

Devido a muitas mudanças na rede, a formaprof esclarece dúvidas quanto à avaliação, aos gêneros textuais, as menções e, principalmente ao trabalho com as expectativas de ensino e aprendizagem, que não é fácil saber o que é pra ensinar.

Diante dessas falas, há que se pensar em outros momentos, na escola, em que os professores possam esclarecer suas dúvidas, ouvir e confrontar opiniões para que o processo de ensino e aprendizagem avance e se consiga um ensino de qualidade.

Um ponto negativo mencionado por 96 professores é a distancia entre o local de trabalho e o pólo de formação. Apesar de a formação acontecer no horário de trabalho dos professores, em alguns casos ele [o professor] precisa viajar até 2 horas para chegar ao pólo de formação e gasta o mesmo tempo (ou mais) para voltar a sua cidade. Outra dificuldade, aliada a esta é que, os professores trabalham em outras redes de ensino e, muitas vezes, precisam se ausentar mais cedo ou até mesmo faltar, para chegar no horário na formação do SESI, conforme atestam as falas abaixo:

Um aspecto negativo que posso falar é a formação não acontecer onde trabalho e ter que me deslocar mais cedo, o que atrapalha o meu trabalho em outra instituição.

Precisar se locomover da cidade onde mora e trabalha e viajar 2 horas para vir e 2 horas para ir embora, trafegando em uma rodovia movimentada e à noite, é difícil!

É um transtorno o deslocamento, muitas vezes sem almoço e com prejuízo em outros locais de trabalho.

Essas palavras dos professores levam a pensar: Qual seria a melhor estrutura de formação para os professores? Precisaria aumentar o número de pólos? Em todas as regiões? Desse modo, o número de analistas precisaria ser maior para dar conta da formação, sem prejuízo profissional dos professores. E os formadores viajariam mais do que atualmente?

Todas as questões sobre a distância entre a cidade em que o professor trabalha e o pólo de formação, precisam ser (re)pensadas e discutidas, objetivando a melhor eficácia da Formaprof.

CAPÍTULO 6 - NECESSIDADES FORMATIVAS PARA UMA PRÁTICA DOCENTE EFETIVA.

Desde o início desta pesquisa esteve presente um referencial que considera que “o homem se constitui numa relação dialética com o social e a história [...] e numa relação de inclusão e exclusão”. (Aguiar, 2007, p.129).

De acordo com este referencial, o ponto de partida é a palavra, o signo. Contudo, “para compreender a fala de alguém, é preciso entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o *significado da fala*²⁷”. (Aguiar, 2007, p.130). E o significado da fala é parte integrante da palavra, e também do pensamento, daí a possibilidade de apreendermos os aspectos cognitivos, afetivos e volitivos constitutivos da subjetividade.

As citações acima são extremamente relevantes para o objeto desta investigação que busca revelar as necessidades de formação dos professores do ciclo I e II (anos iniciais do ensino fundamental) expressas nas respostas de um instrumento com questões abertas.

A partir daí, reportando-se a construção de um método adequado para iniciar a discussão, realizou-se inúmeras leituras até conseguir agregar, em blocos temáticos, o que os professores apontaram como sendo suas necessidades de formação.

Percebeu-se que ao registrarem suas necessidades, os professores da rede escolar SESI-SP, indicavam questões para formação e objetivos de mudança.

²⁷ Grifo da autora.

QUADRO C - NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DOS CICLOS I E II

Indicadores	Descritores	Nº. de Respondentes
SABERES CURRICULARES	▪ Ensino Fundamental de 9 anos: Ciclo I Básico: (expectativas, eixos de trabalho, atividades, avaliação, menções...).	193
	▪ Alfabetização - construção da escrita, agrupamentos, atividades...	29
	▪ Estudo sobre as expectativas de todas as áreas ou eixos	402
	▪ Inclusão (atividades, avaliação, procedimentos...).	47 (*)
	▪ Meta de leitura	78
	▪ Modelos organizativos por eixos	102
	▪ Novos conhecimentos e novas teorias sobre gestão do tempo didático, modalidades organizativas.	46
▪ Atividades que envolvam sexualidade, afetividade, valores sociais.	5	
SABERES PEDAGÓGICOS	▪ Sugestões práticas de como trabalhar com sala numerosa e troca de experiências de boas atividades com outras escolas	27
	▪ Lidar com a indisciplina e com alunos agressivos	5
	▪ Avaliação: instrumentos, menções, eixos e adequação a cada aluno, matriz de referência.	145
	▪ Atividades para crianças com: diferentes níveis de aprendizagem, dificuldades de aprendizagens e a recuperação contínua	228
	▪ Elaboração do plano docente - eixos, registros.	84
	▪ Inclusão (atividades, avaliação, procedimentos...)	47 (*)
	▪ Oficinas de: produções, interpretações e revisões de textos, leitura, revisão, arte, educação física com jogos, situações-problema, gramática reflexiva e o trabalho com questões discursivas.	179

(*) os dados correspondem, ao mesmo tempo, aos saberes curriculares e pedagógicos

Os dados apresentados no Quadro C indicam que os professores apontam como necessidades formativas assuntos ou temas relacionados a diferentes saberes, que para fins de apresentação foram resumidos em saberes curriculares e pedagógicos.

Tardif (2002) define o saber docente como “[...] *um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais*”.(p.36).

Os saberes da formação profissional são os saberes adquiridos nas instituições de formação e parecem ser, de acordo com Tardif (2002, p.61):

[...] plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestação do saber-fazer e do saber-ser, bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam de natureza diferente.

Esses saberes profissionais compreendem os conhecimentos oriundos das ciências da educação, assim como os saberes pedagógicos, que “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, no sentido amplo do termo”. (Tardif, 2002, p.37)

Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento e são transmitidos sob a forma de disciplinas. São os saberes que emergem da tradição cultural dos grupos da sociedade que produzem saberes.

Há ainda os saberes curriculares que se “apresentam sob a forma de programas escolares, com objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar.” (Tardif, 2002, p.38)

Ligado aos saberes disciplinares e curriculares, Tardif (2002) inclui os saberes experienciais ou práticos - saberes construídos [e constituídos] no fazer do professor, baseado no seu trabalho cotidiano e no conhecimento do local de trabalho. Têm origem na experiência e são validados por ela.

O exame do Quadro C, que resume as necessidades formativas dos professores, mostra que a maior incidência das indicações é o *estudo das expectativas de ensino e aprendizagem dos diferentes eixos de trabalho*²⁸,

Se considerarmos que 402 professores elegeram esse elemento como fundamental para ser abordado na Formaprof, podemos inferir que o trabalho com conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), habilidades e competências em cada área do conhecimento, ainda necessita de aprofundamento, seja por não terem sido suficientemente explorados na formação inicial, seja por não estarem sendo devidamente contemplados na formação continuada.

Algumas falas de professores reforçam este argumento, por exemplo:

Necessito estudar cada vez mais as expectativas, individualmente, como já foi feito em um dos encontros.

As minhas necessidades de formação são aprofundar, estudar, comentar cada vez mais as expectativas e seus encaminhamentos.

Na Formaprof poderia ser mais abordado o estudo das expectativas de ensino e aprendizagem por eixo, pois há várias interpretações que nos deixam confusas.

Os dados revelam uma supervalorização dos conteúdos, ou seja, os professores parecem acreditar que quanto mais conteúdos tiverem, melhores professores serão. Esta idealização do saber disciplinar pode resultar de:

- 1) Uma forma específica de entender o trabalho docente;
- 2) Recentes mudanças na rede escolar SESI-SP.

²⁸ Eixos de trabalho que compõem o ciclo I e II: Linguagem, Cultura Artística e Corporal (envolvem as áreas de língua portuguesa, Arte e Ed. Física), Ciências Naturais e Matemática (ciências e matemática) e Cultura, Natureza e Sociedade (que envolvem história e geografia).

Quanto à forma de entender o trabalho docente, os professores podem ter uma concepção técnica (Contreras, 2003) do ensino, em que o acúmulo de conhecimentos, ajudaria a resolver os problemas e imprevistos do dia-a-dia da sala de aula. Estes conhecimentos seriam adquiridos na formação continuada – a Formaprof. Um professor sustenta esta análise quando se expressa:

*“As minhas necessidades seriam saber o que **“pode”** e o que **“não pode”** ser feito exatamente nesta rede.” (grifo nosso).*

As mudanças na rede escolar SESI-SP, parecem ter reforçado o peso que os professores atribuem aos saberes disciplinares. Nos últimos anos ocorreram muitas mudanças como: a criação do cargo de analistas pedagógicos; alterações regimentais na avaliação, passando de nota para menções, mudança de série para ciclos; e, principalmente a proposição dos Referenciais Curriculares da rede SESI-SP.

É provável que as discussões sobre os Referenciais Curriculares não tenham sido suficientes para tirar as dúvidas. Alguns relatos de professores sugerem uma preocupação, por não conseguir acompanhar as inovações:

Toda mudança causa desequilíbrio, com isto tenho a impressão de não estar contemplando a necessidade do grupo. No momento em que penso já estar desenvolvendo um trabalho próximo ao que a instituição deseja, ocorrem outras novidades e novos desequilíbrios.

Ou ainda,

Preciso de esclarecimentos sobre as atuais mudanças no SESI, com relação aos referenciais curriculares e tudo mais.

A minha necessidade é que a formaprof continue nos orientando quanto ao trabalho que deve ser desenvolvido [...] para que cresçamos como profissionais e [possamos] colaborar de forma eficiente com a instituição escolar. (grifo nosso)

As falas dos professores revelam o desejo de corresponder às mudanças que a rede escolar SESI-SP propõe, pois as expressões como “modelos organizativos”, “procedimentos metodológicos”, “plano docente” são alguns exemplos do discurso utilizado pelos formadores.

As falas são bastante explícitas no sentido de querer atender ao que é esperado pela rede escolar SESI-SP

Uma professora diz:

As minhas atuais necessidades de formação são TODAS. Embora tenha experiência no magistério, a rede SESI tem uma maneira bastante peculiar de direcionar a prática docente. Então toda a informação e formação é bem vinda!

Outra grande incidência constatada nas respostas dos professores, como se pode observar ainda no Quadro C, refere-se a dois temas, que apesar de diferentes, são interligados: *atividades para crianças com dificuldades de aprendizagem e atividades para alunos em diferentes níveis de aprendizagem*, além da *recuperação contínua*.

Dos 1127 respondentes, 228 professores disseram que suas necessidades de formação são trabalhar com as dificuldades de aprendizagem, conforme nos sugerem algumas falas:

Como trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem numa sala de 42 alunos?

Preciso de sugestões ou alternativas para o trabalho com recuperação individual para alunos com dificuldades de aprendizagem, dentro de uma sala numerosa.

O que fazer com os alunos que não atingem a progressão satisfatória, mesmo depois de muitaaaaaaasssss atividades diferenciadas. (grifo e expressão da professora)

Ou ainda,

Como desenvolver um trabalho significativo e eficiente com alunos com dificuldades de aprendizagem. Como ajudá-lo efetivamente no período escolar e qual a melhor intervenção dentro da sala de aula.

Como produzir aprendizagens em alunos com EXTREMAS DIFICULDADES?” (destaque da professora)

O que esses professores estão solicitando à Formaprof? Por um lado pedem medidas concretas para lidar com alunos que tem dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, solicitam conhecimentos/saberes para corresponder ao que a instituição está pedindo, ou seja, querem cumprir o que o discurso das políticas educacionais e a rede escolar SESI-SP apregoam que é: *“Toda a criança é capaz de aprender, desde que sejam oferecidos meios ou oportunidades para ela”*.

Os depoimentos expressam um apelo dos professores para que a formação continuada forneça elementos concretos para incluir todos os alunos e situá-los na condição de aprendizes.

A análise nos remete a Freire (2006) que diz que “[...] o necessário ensino [...] não pode prescindir do crítico conhecimento das condições sociais, culturais e econômicas do contexto [dos alunos]” (p. 69).

O processo de escolarização pressupõe que todos os alunos tenham oportunidades de aprender. Mas, quais saberes os professores necessitariam para

ajudar os alunos com dificuldades? Como ajudar o professor na sua função de ensinar? Qual o papel da formação continuada na formação?

O Quadro C ainda revela que 47 professores apontam a inclusão como uma das suas necessidades formativas.

Na tentativa de relacionar este tema ao discutido anteriormente (dificuldades de aprendizagem), o que percebemos é que os professores desejam aprender a trabalhar com as diferenças presentes na sala de aula e, mais especificamente com alunos com deficiência.

Cobra-se da escola a inclusão e não a preparam para realizá-la, sobrando para o professor o peso maior da responsabilidade, uma vez que o aluno com necessidades educacionais especiais²⁹ fica dentro da sala de aula. Por sua vez, os professores clamam por cursos e capacitações que os auxiliem no trabalho com esses alunos, o que pode ser ilustrada pelas falas das professoras:

Como trabalhar com várias inclusões na sala de aula aliados aos alunos retidos no ciclo final, sem desconsiderar os demais alunos, uma vez que todos precisam de intervenção?

Quais as melhores maneiras de intervir em crianças especiais, de acordo com suas limitações. Precisamos de um curso sobre inclusão.

Gostaria de fazer um curso de educação inclusiva para conseguir assistir adequadamente meus alunos que requerem atenção, sem ficar com complexo de culpa em não conseguir que eles avancem.

²⁹ “O termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização”. (ESPANHA. Declaração de Salamanca, 1994, p.3, item 3).

Em relação ao tema inclusão, a rede escolar SESI-SP em 2007 elaborou um documento preliminar para atender às demandas das escolas. Em 2006, foi organizada uma formação, com pessoal especializado, para os professores da Capital e da Grande São Paulo. Resta saber como estão sendo orientados os professores do interior de São Paulo.

Outro dado apontado por 193 professores é a necessidade de saber mais sobre o ensino fundamental de 09 anos e, por conseguinte, sobre o ciclo I Básico, respectivamente, no que se refere à alfabetização, eixos de trabalho, avaliação, menções etc.

Como dizia Camões³⁰, "Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades [...] todo o mundo é composto de mudança" e a rede escolar SESI-SP não é alheia a este movimento sócio-histórico – a mudança.

O ano de 2007 foi um ano atípico, pois foram implantadas algumas mudanças e dentre elas, o ensino fundamental de 09 anos, aumentando para 3 anos o ciclo I, ficando constituído por ciclo I Básico (1º ano), ciclo I Inicial (2º ano) e ciclo I Final (3º ano). Entre outras inovações, houve alteração na matriz curricular, no regimento escolar e o sistema de avaliação sofreu mudanças no que diz respeito as menções.

Diante destes fatores, os professores manifestam a necessidade de conhecer as mudanças da rede escolar SESI-SP, conforme as falas abaixo:

Estou precisando de uma maior orientação quanto às mudanças no ciclo I Básico, aos conteúdos expressos nas expectativas de ensino e aprendizagem, pois a minha prática anterior era com crianças de 8 anos.

Preciso de esclarecimentos sobre tantas mudanças. Algumas situações ficaram confusas, nas questões referentes a alfabetização, menções, as expectativas...

³⁰ Citação retirada do site www.vidaslusofonas.pt e se refere a Luís Vaz de Camões.

Maiores esclarecimentos com relação a rotina, a avaliação os modos de atuação com as crianças de 06 anos.

Outro assunto que está muito ligado às mudanças de 2007 foi a avaliação, mencionado por 145 professores preocupados em atender às exigências da rede SESI-SP, expressas nas falas abaixo:

Necessito saber como elaborar avaliação formativa para o ciclo I Básico.

Como realizar avaliação focada nos eixos de trabalhos: uma para cada eixo ou uma avaliação interdisciplinar?

Um aspecto interessante também indicado por 179 professores é a necessidade de participar de oficinas didáticas ou workshops, em que os conteúdos escolares de cada área do conhecimento e suas respectivas didáticas sejam abordados. Esse aspecto pode ser ilustrado pelas falas de alguns professores:

Minhas necessidades é o aprofundamento nas áreas de conhecimento – história, geografia, matemática – e como ensiná-las dentro das expectativas de ensino e aprendizagem.

Como trabalhar os conteúdos e quais atividades para o eixo de Cultura, Natureza e Sociedade.

Como alfabetizar alunos com 06 anos de idade e imaturos.

Outras falas também revelam a preocupação dos professores com o conteúdo escolar e as formas de transmiti-los aos alunos:

Como trabalhar com a gramática, como conduzir os conteúdos de História e Geografia. Até onde devo ir, separo ou não os conteúdos do estado de São Paulo e Brasil?

Como faço revisão de texto numa sala numerosa. O que devo abordar primeiro?

Encontrar soluções e novidades para fazer com que minhas aulas, independente do conteúdo, sejam atrativas e prazerosas.

Essa demanda por saberes específicos sugere falhas na formação inicial desses professores para lidarem com os problemas da prática docente. Como os professores das séries iniciais podem ser polivalentes sem conhecer profundamente os conteúdos de cada disciplina?

Não podemos nos esquecer que os professores que apontam a necessidade de dominar o conteúdo escolar, já passaram por uma formação inicial, seja ela em nível médio ou superior. Se esta não foi suficiente, resta pensar em como a formação continuada poderá suprir as lacunas existentes.

Os próprios professores fazem algumas sugestões:

Aprendo mais quando são discutidas as expectativas de ensino e aprendizagem e participamos da análise de algumas atividades.

Gostaria de ter mais atividades em que os professores possam participar, fazendo junto com o analista, tirando dúvidas. Só precisamos de mais tempo.

Discutir os modelos organizativos em cima de algumas dificuldades da prática: sala numerosa como agrupar, alunos com dificuldades diversas... Acho que assim aproximaria da prática.

Nessas falas estão expressas demandas por maior envolvimento dos professores na formação e maior relação com a sua prática. Também parecem estar expressas demandas por “receitas” ou como aplicar os conhecimentos na prática. Essa análise pode ser validada quando 179 professores solicitam como necessidades formativas a utilização de oficinas sobre diferentes conteúdos e suas respectivas didáticas.

Podemos indagar se não são os modelos organizativos, discutidos nos encontros, que geram esta dependência profissional. Ou seja, se não é a própria formação que dá indícios aos professores de esperarem por respostas ou soluções para os problemas enfrentados no dia-a-dia.

Os professores também apontaram como necessidades formativas, alternativas de aperfeiçoamento profissional como especialização (7), cursos de pós-graduação (9) e informática (2).

Os professores revelam esta necessidade quando dizem que

As necessidades atuais de formação é fazer uma pós-graduação e subseqüentes outros cursos e conhecimentos que vierem a crescer na minha vida profissional e social.

Aprofundamento em cursos, em particular em um curso de aperfeiçoamento para trabalhar com alunos especiais, que necessitam de um melhor acompanhamento.

Preciso saber mais sobre atualidades e conhecimentos em informática.

Esses professores querem investir em seu desenvolvimento profissional, querem crescer, aperfeiçoar-se.

Imbernóm (2001, p. 44) afirma que “o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais [...]” para além da formação.

Outros aspectos mencionados por 5 professores relacionam-se às diferentes formas de aprender como, por exemplo, a necessidade de ouvir especialistas, ilustradas pelas falas abaixo:

As minhas necessidades de formação são palestras com educadores de renome, convidados a participarem da Formaprof.

Gostaria de ter nas formaprof outros profissionais da educação.

Ao falar sobre suas necessidades formativas 6 professores mencionavam o número insuficiente dos encontros de formação realizados ao longo do ano (4 encontros de 4 horas), um professor declarou que *“atualmente as Formaprofs estão muito boas. É uma pena que sejam tão poucos encontros e deveriam se tornar mais freqüentes”*.

Juntamente com este dado, os professores (2) reivindicam um horário de trabalho coletivo devidamente planejado e orientado para que possam junto a seus pares, decidir coletivamente sobre as estratégias didáticas mais apropriadas à melhoria do ensino. Uma das falas ilustra essa situação:

Reservar um tempo determinado para que os professores possam planejar, elaborar atividades e trocar experiências.

Seria interessante que todos os professores pudessem se beneficiar de uma formação de qualidade, adequada a suas necessidades profissionais e a seus contextos institucionais, com repercussão na qualidade de ensino. (Imbernón, 2001), pois falar de autoformação ou de autonomia intelectual, não significa aprender sozinho, nem prescindir de formador.

González Rey (2003) dá fundamento para essa proposição:

[...] o sujeito aparece como sujeito do pensamento e da linguagem, processos pelos quais se compromete em suas relações com os

outros dentro dos espaços sociais em que atua[...] Contudo, a emoção é condição permanente na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala e pensa. (p. 236)

Criar um espaço adequado de formação em que os professores possam manifestar-se, expressar suas dúvidas e emoções deve ser uma meta dos responsáveis pela Formaprof.

Para alguns professores (3), além da formação é preciso melhorar a qualidade de vida e ter condições para desenvolver-se como sujeito cultural. Deixam isto claro nas falas *“Minhas necessidades é ter mais tempo livre para mim e para a minha família”*. Ou ainda, *“O professor precisa ter mais qualidade de vida, mais lazer, mais cultura [...] Como ensinamos coisas que não conhecemos”*.

CAPÍTULO 7 – À GUIA DE CONCLUSÃO

Com o objetivo de tentar responder como a formação continuada pode contribuir para a melhoria da atuação do professor e do formador da rede escolar SESI-SP, a presente pesquisa procurou ouvir as opiniões dos professores dos ciclos I e II sobre a formação continuada – a Formaprof – assim como analisar suas necessidades formativas.

A metodologia de coleta de dados foi o levantamento do tipo survey. Foi elaborado um questionário com questões fechadas e abertas que foi respondido por 1127 professores – 656 do ciclo I e 471 do ciclo II - distribuídos por 21 pólos de formação em todo o estado de São Paulo.

Os dados possibilitaram, em um primeiro momento, fazer uma caracterização dos professores dos ciclos I e II da rede escolar SESI-SP com referência a gênero, idade, formação acadêmica e formação em nível de pós-graduação.

O que se pode constatar é uma feminização do magistério nos ciclos iniciais do ensino fundamental, o que mantém estreita relação com os dados apontados na Pesquisa Nacional da UNESCO (2004).

Em relação à idade, constatou-se uma predominância dos professores dos ciclos I e II na faixa etária de 30 a 40 anos e com mais de 40 anos. Já a média de tempo de magistério dos sujeitos envolvidos foi de 12 anos e de tempo de serviço na rede escolar SESI-SP, de 7 anos; o que constitui aspectos importantes a serem considerados no percurso pessoal e profissional dos professores.

Os dados referentes à formação acadêmica e em nível de pós-graduação mostraram-se bastante significativos ao revelar que a maioria dos respondentes possui graduação e especialização, o que denota a valorização da formação por parte dos próprios professores, uma vez que investem na sua auto-formação.

A pesquisa procurou conhecer as opiniões dos professores sobre a formação continuada em geral e sobre a Formaprof, que é um momento especial de formação proporcionado pela rede SESI-SP, quatro vezes ao ano.

Na apreciação dos professores sobre aspectos gerais da formação continuada destaca-se a importância que eles atribuem aos encontros de formação por propiciarem reflexões e aperfeiçoamento da prática docente. Esse resultado revela um desejo dos professores de tornar a sua prática cada vez mais efetiva. Para os formadores sinaliza a necessidade de centrar a formação na prática dos docentes.

Os dados evidenciaram que, para os professores dos ciclos I e II, a formação continuada é um momento privilegiado para discutir os Referenciais Curriculares e o Fazer Pedagógico, documentos orientadores das ações pedagógicas da rede escolar SESI-SP, o que indica aos formadores uma necessidade de intensificar estes momentos na formação continuada – a Formaprof

Em relação à Formaprof, muitos aspectos foram mencionados como positivos e negativos pelos professores, envolvendo a dinâmica da formação, o papel dos formadores e as estratégias desenvolvidas.

Constatou-se, como apontamentos negativos, o número insuficiente de encontros realizados por ano, a falta de continuidade de assuntos em cada formação, a pauta extensa e sem foco e muita teoria sem aplicação prática; o que sinaliza aos formadores a falta de um projeto de formação, que estabeleça as metas a serem alcançadas a médio e longo prazo, os conteúdos a serem trabalhados por ordem de prioridade em cada formação, as estratégias formativas condizentes com o número de professores por sala e uma sistemática de avaliação que desvele os pontos fortes e fracos e o que necessita ser melhorado no projeto de formação. Além disso, os dados indicam a necessidade de uma formação qualitativamente eficiente que independa de um formador específico atuante no encontro.

Os professores indicaram, como aspecto positivo, os modelos organizativos (sugestões de atividades) que são discutidos nas Formaprofs, o que pode revelar que as sugestões precisam servir de repertório prático para que o professor polivalente (ciclos I e II) possa criar e elaborar outras atividades, baseando-se em um trabalho próprio de pesquisa e estudo, que não dependa somente dos

formadores e/ou dos encontros de formação para cumprir sua função – que é a de ensinar, como nos aponta Roldão (2006):

A função de *ensinar*, nas sociedades atuais [...] é antes caracterizada pela *dupla transitividade* e pelo lugar de *mediação*: ensinar configura-se assim [...] como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) *a alguém* (o acto de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob a pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar). (p.6)

Ao se pensar na Formaprof, dois dados apontados podem fazer parte das estratégias formativas, consolidados pelos respondentes desta pesquisa: a troca de experiências e o esclarecimento de dúvidas. Os professores dos ciclos I e II solicitam momentos coletivos de trabalho, nos quais estar com seus pares pode ser um rico aprendizado e uma possível mudança da prática docente, que para Freire (2006, p.135) se resume

[...] na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. [...], testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa [...] (p.135)

A pesquisa procurou conhecer, também, as necessidades formativas dos professores dos ciclos I e II da rede escolar SESI-SP. Segundo Rodrigues (2006, p.97)

as necessidades são representações da realidade produzidas aqui e agora, em determinado contexto, por determinado sujeito [...] *mas que, enquanto produção humana, estão sujeitos a história, sendo*

mutáveis e irrepetíveis; [uma construção mental do indivíduo e, por isso, uma entidade subjetiva].

Com base nessas considerações teóricas, o que pode ser observado é que as necessidades dos professores estão voltadas a dois saberes: os curriculares e os pedagógicos.

Em relação ao saberes curriculares, constatou-se que os professores sentem necessidade de estudar mais profundamente as expectativas de ensino e aprendizagem definidas pela rede escolar SESI-SP e discutir, juntamente com os formadores, “os modelos organizativos” por eixos de trabalho.

Essas necessidades indicam que os professores desejam compreender quais os conteúdos, habilidades e competências consideradas relevantes em cada expectativa de ensino e aprendizagem, uma vez que parecem ter dificuldades de entender o que é para ser ensinado em cada ano do ciclo.

A solicitação de modelos organizativos por eixos de trabalho revela certa preocupação com o fazer, mas, ao mesmo tempo, denota uma dependência da formação continuada para que esta possa, por meio de atividades ou do próprio formador, resolver os problemas do dia-a-dia da sala de aula, sinalizando a necessidade de traduzir as expectativas de aprendizagem e relacioná-las com as práticas de sala de aula, bem como a continuidade do estudo nas Formaprofs.

Provavelmente decorrente das mudanças ocorridas em 2007 na rede escolar SESI-SP, os professores mencionam como suas necessidades formativas, o ensino fundamental de 09 anos e, de uma maneira geral, a avaliação; o que pode indicar um desejo dos professores de conhecer mais efetivamente as inovações, para poder corresponder ao que é deles esperado, ou seja, que sejam eficientes em sua prática docente.

Nas necessidades formativas indicadas pelos professores aparecem os saberes pedagógicos, mais enfaticamente, o atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem e a inclusão dos alunos com deficiência, o que sugere uma dificuldade de lidar com as diferenças presentes na sala de aula.

Outro dado eleito como necessidade formativa é utilização de estratégias formativas baseadas em oficinas ou workshops, como alternativa de abordar os conteúdos das áreas do conhecimento e suas respectivas didáticas. Isso revela mais uma vez o desejo de corresponder ao que propõe a rede escolar SESI-SP nos Referenciais Curriculares, assim como uma demanda concreta de articular teoria e prática.

A presente pesquisa permitiu conhecer e analisar as necessidades formativas dos professores dos ciclos I e II, bem como a formação continuada oferecida pela rede escolar SESI-SP – a Formaprof, com a finalidade de estabelecer possibilidades de formação continuada mais próximas à realidade dos envolvidos.

A formação de professores, e todos os assuntos correlacionados, é um campo de estudo complexo, mas, ao mesmo tempo, é um espaço fértil de levantamento e análise de necessidades, sinalizando possibilidades formativas.

Parafrazeando Mário Quintana³¹ que os professores e os formadores (re)encontrem a cada dia, no seu fazer docente, uma meninazinha de olhos verdes, de nome **ES-PE-RAN-ÇA!**

Esperança de uma formação, inicial e continuada, adequada ao desenvolvimento profissional e cultural dos professores, para que assim, possam gerar oportunidades concretas de aprendizagens a todas as crianças.

³¹ Antologia Poética de Mário Quintana, 1998, p.118

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira y OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicol. Cienc. Prof.*, jun. 2006, vol.26, no.2, p.222-245. ISSN 1414-9893.

_____. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: Bock, Ana Mercês Bahia; Gonçalves, Maria da Graça M.; Furtado, Odair (Orgs). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Contribuições de Vigotski para a pesquisa e a educação. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. PUC/SP, 2007. Notas de aula.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa sobre a formação de professores no Brasil – 1990-1998. *Ensinar e Aprender: Sujeitos, Saberes e Pesquisa*. São Paulo: editora DP&A, 2000.

_____. Disciplina-Projeto: Estado da Arte de Formação de Professores I, São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. PUC/SP, 2006. Notas de aula.

_____. Disciplina-Projeto: Estado da Arte de Formação de Professores II, São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. PUC/SP, 2007. Notas de aula.

_____. Disciplina-Projeto: Profissionalização e Trabalho Docente, São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. PUC/SP, 2007. Notas de aula.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.26, n. 92, p.1039-1066, outubro. 2005.

_____ ; KRUPPA, S.M.P. A educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 89-107.

GIOVANETTI, Rodrigo Manoel. Saúde e Apoio Social no Trabalho: estudo de caso de professores da educação básica pública. 2006 Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Universidade de São Paulo.

BARBIER, J. M.; LESNE, M L'Analyse des Besoins en formation. Champigny-sur-mame: R: Jauze, Paris. 1986.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Edições 70, 1977.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p.126-142, dezembro. 1999.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo. Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. 33. Ed. Paz e Terra, 2006.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Portugal. Porto Editora, 1999.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de Professores*. Portugal. Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. Ed. Cortez, 2001.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. *Educ. Soc.*, Oct. 2006, vol.27, nº 96, p.797-818.

LEITE, Ivanise. Emoções, sentimentos e afetos: uma reflexão sócio-histórica. 2.ed. Araraquara. Junqueira & Marin, 2005.

LEONTIEV, Aléxis. O desenvolvimento do Psiquismo. 2.ed. São Paulo. Centauro, 2004.

LOURENCETTI, G.C. *Mudanças sociais e reformas educacionais: repercussões no trabalho docente*. 2004. Tese (doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara.

LURIA, A.R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: BEZERRA, Paulo; LURIA, A. R. Curso de Psicologia Geral. Vol. 1. Civilização Brasileira, 1991. p.71-84

_____. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, setembro/dezembro. 2004.

MAY, Tim. Pesquisa Social: questões, métodos e processos. Porto Alegre, 2004, p.109 -144.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: reflexões alternativas. Campinas. Papyrus, 2000.

_____. Educação Continuada: Introdução uma análise de termos e concepções. In: Cadernos CEDES, Campinas.

_____. Educação continuada: introdução a uma análise de termos concepções. Cadernos CEDES, Campinas, n.36, p.13-10, 1995.

MORGADO, José Carlos. Currículo e Profissionalidade Docente. Portugal. Porto Editora, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 28, p.5-24, jan/fev/mar/abr. 2005.

PÉREZ GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org). Os professores e a sua formação. Lisboa. Publicações Don Quixote, 1992. p.93-114.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, 2007.

REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE SESI-SP. São Paulo, v. 1. SESI, 2003. ISBN: 85-86831-06-9 (v. 1)

REY, Fernando González. Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2005.

RODRIGUES, Ângela; Esteves, Manuela. A análise de necessidades na formação de professores. Portugal. Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. Análises de práticas e de necessidades de formação. Lisboa. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional. In: Trabalho Docente e Processos formativos. Caxambu. ANPED. Outubro. 2006.

SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 72, agosto. 2000

SILVA, M. O. E. da. A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar. 2000. 286 f. TESE (Doutorado em Educação) – Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.71, julho. 2000.

_____. A corrente sócio-histórica da Psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. Em *Aberto*, ano 9, n.48, outubro/dezembro. 1990.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Publicações don Quixote, 1992. p.93-114.

SOARES, Julio Ribeiro. *Vivência pedagógica: a produção de sentidos na formação do professor em serviço*. 2006. 177f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e formação profissional*. São Paulo, Vozes, 2002.

UNESCO, PESQUISA NACIONAL. *O perfil dos Professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo. Ed. Moderna, 2004.

VIGOSTKI, L.S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo. Ed. Martins Fontes. 2001.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p.108-118, maio/jun/julh/ago, 2005.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 207-227, dezembro. 2001.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: a função essencial do coordenador pedagógico. In: PLACCO, Vera. O coordenador pedagógico e a Educação Continuada. São Paulo: Loyola, 2003, p. 9-12.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, Florianópolis, v.23, n. 02, p.381-409, julho/dez. 2005.

FÁVERO, Maria Helena. Psicologia e Conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre Projetos de Formação. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p.136-167, setembro. 2002.

Konder, Leandro. O que é dialética. São Paulo. Brasiliense, 2006. Reimpressão.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.17, p. 40-49, maio/jun/jul/ago.2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo. EPU, 1986.

MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de

mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

REY, Fernando González. *O Social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis. Vozes, 2004.

Livros Grátis

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

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)