

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Maria Clarete Bueno Silveira Pires de Almeida**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:**  
**NOÇÃO, PRÁTICAS E MEMÓRIAS**

**Sorocaba - SP**  
**Dezembro de 2005**

**Maria Clarete Bueno Silveira Pires de Almeida**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:  
NOÇÃO, PRÁTICAS E MEMÓRIAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Casadei Salles

A449f Almeida, Maria Clarete Bueno Silveira Pires de  
A formação continuada de professores : noção, práticas e memórias / Maria Clarete Bueno Silveira Pires de Almeida. -- Sorocaba, SP, 2005.  
168 f.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Casadei Salles  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2005.  
Inclui bibliografias e anexos

1. Professores - Formação. 2. Educação continuada. 3. Prática docente. I. Salles, Fernando Casadei, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

**Sorocaba-SP  
2005**

**Maria Clarete Bueno Silveira Pires de Almeida**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:  
NOÇÃO, PRÁTICAS E MEMÓRIAS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes professores doutores:

Ass.

1º Exam.: **JOSÉ LUIS VIEIRA DE ALMEIDA**  
Professor doutor - UNINOVE

Ass.

2º Exam.: **JORGE LUIS CAMMARANO  
GONZÁLES**  
Professor doutor – Universidade de Sorocaba

Ass.

Orientador.: **FERNANDO CASADEI SALLES**  
Professor doutor - Universidade de Sorocaba

## **Sorocaba-SP 2005**

### **Agradecimentos**

A Deus, pela inspiração e proteção, que deram vida a esta pesquisa.

À minha família, que sempre incentivou todos os meus projetos profissionais, muitas vezes abrindo mão de nossa convivência para que isso fosse possível.

Às minhas filhas e ao meu marido que, pelo carinho e confiança, sempre me apoiaram, fazendo-me sentir força e perseverança.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fernando Casadei Salles, pelos ensinamentos, sugestões e por estar sempre disposto a me incentivar e orientar.

A todas as professoras entrevistadas, diretoras e coordenadoras que me receberam com carinho e vontade de ajudar.

As professoras e coordenadoras da OSE, que incansavelmente dialogaram e refletiram comigo sobre o assunto pesquisado.

Aos professores José Luis Vieira de Almeida e Jorge Luis Cammarano Gonzáles, cujas críticas e sugestões muito contribuíram na finalização desta pesquisa.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a elaboração desta pesquisa.

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.

( **Walter Benjamin** )

## RESUMO

O presente trabalho tem como principal objetivo investigar, no campo da educação e, em especial, no da formação de professores, o tema da *formação continuada*, tendo como base os contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos; reflexão das diferentes concepções da noção de formação continuada e a formação inicial. A partir da fundamentação teórica, analisa-se a noção de formação continuada e a formação continuada em serviço, tanto à luz dos mecanismos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, outras leis e decretos, que regulamentam as políticas públicas de formação continuada, como dos documentos da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Os dados utilizados foram obtidos levando em conta algumas considerações gerais extraídas dos dois momentos principais da investigação; no primeiro a pesquisa literária, e, no segundo, a pesquisa empírica realizada com professoras de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental das escolas municipais de Sorocaba, considerando o tempo de serviço de cada uma no exercício da profissão, tendo em vista a motivação e o reconhecimento profissional, no início, no “meio” e no final da carreira. Com o registro das vivências e experiências das professoras, pudemos compreender a noção da formação continuada no ideário da categoria.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores, formação continuada de professores, políticas de formação, prática docente, memória.

## ABSTRACT

The present work has as objective principal to investigate, in the field of the education and, especially, in the one of the teachers' formation, the theme of the continuous formation, tends as base the contexts historical, social, cultural, economical and political; reflection of the different conceptions of the notion of continuous formation and the initial formation. Starting from the theoretical ground, it is analyzed the notion of continuous formation and the continuous formation in service, so much to the light of the mechanisms of the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) and other laws and ordinances, that regulate the public politics of continuous formation, as of the documents of the Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). The used data were obtained taking into account some extracted general considerations of the two main moments of the investigation; in the first the literary research, and, in the second, the empiric research accomplished with teachers from 1st to 4th series of the fundamental teaching of the municipal schools of Sorocaba, considering the time of service of each one in the exercise of the profession, tends in view the motivation and the professional recognition, in the beginning, in the "middle" and in the end of the career. With the registration of the existences and the teachers' experiences, we could understand the notion of the continuous formation in the imaginary of the category.

**Word-keys:** Teachers' initial formation, teachers' continuous formation, formation politics, educational practice, memory.

## **LISTA DE SIGLAS**

- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- APEOESP** – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CUT** – Central Única dos Trabalhadores
- EAD** – Educação a Distância
- ENC** – Exame Nacional de Cursos
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- FNDEP** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- HTP** – Hora de Trabalho Pedagógico
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- SAEB** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)
- UNESP** – Universidade Estadual Paulista
- UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas
- UNISO** – Universidade de Sorocaba



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 A NOÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b> .....	23
1.1 Amplitude da Noção de Formação Continuada.....	26
1.2 Formação Inicial e Formação Continuada.....	33
1.3 Formação Continuada em Serviço .....	40
1.4 A Prática Docente e a Formação Continuada em Serviço.....	47
1.5 Revisão da Literatura .....	51
<b>2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b> .....	57
2.1 Contexto Histórico da Política de Formação de Professores.....	57
2.2 Planos e Práticas das Políticas Educacionais.....	61
2.3 A Formação Continuada na Legislação .....	69
2.3.1 A formação continuada na legislação federal.....	69
2.3.2 A formação continuada na legislação municipal .....	71
<b>3 VIVÊNCIAS E MEMÓRIAS</b> .....	73
3.1 O Questionário.....	78

3.1.1 A análise das respostas .....	80
3.1.2 A política na vida das professoras.....	83
3.2 Vida Profissional.....	85
3.2.1 Motivação e reconhecimento profissional.....	85
3.2.2 A formação .....	87
3.2.3 A carreira .....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO A - PRÉ-TESTE .....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO B - GRUPO I .....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO C - GRUPO II .....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO D - GRUPO III .....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXO E - LEI MUNICIPAL .....</b>	<b>156</b>
<b>ANEXO F - ESCOLAS MUNICIPAIS .....</b>	<b>168</b>

## INTRODUÇÃO

O objetivo da presente investigação é conhecer como a noção da formação continuada tem sido compreendida pelas professoras<sup>1</sup> do ensino fundamental do 1º ciclo<sup>2</sup>, do ensino municipal de Sorocaba.

O tema *formação continuada* foi escolhido, tendo em vista duas questões fundamentais: por um lado, a importância crescente que a noção vem assumindo nos esquemas de profissionalização docente e, por outro, pela incompreensão que parece existir entre os docentes sobre a sua importância para o desenvolvimento profissional.

Além dos objetivos definidos, a pesquisa espera também contribuir para a discussão sobre a importância do referido tema nos cursos de formação de professores.

Quanto às razões que levou à escolha deste tema, destacam-se principalmente duas. A primeira deve-se à condição de profissional na rede particular de ensino, como professora de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, na cidade de Sorocaba, há mais de vinte e cinco anos. A partir dessa experiência, foram feitas várias observações, nas quais percebemos certo descompromisso do professor com seu próprio desenvolvimento profissional. A segunda é mais de natureza teórico-política, pois de um ponto de vista filosófico-metodológico, não concordamos com os modelos de formação continuada como meras extensões dos esquemas de formação de professores baseados na racionalidade técnica-científica positivista, ou seja, fundados exclusivamente na acumulação de saberes transmitidos pela formação inicial.

---

<sup>1</sup> Ciente do problema *gênero* que envolve a questão, optamos pelo uso do gênero feminino, por participarem da pesquisa professoras, gênero feminino. Porém, o gênero masculino aparecerá por ser considerado neutro na gramática.

<sup>2</sup> Considera-se **1º ciclo**, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino fundamental de 1ª à 4ª série.

Nesta perspectiva, os diagnósticos vão sempre, praticamente, na mesma direção, seja pela suposta insuficiência técnica diagnosticada, seja por uma pretensa desatualização, os professores são julgados quase sempre como os grandes responsáveis pela crise vigente na educação e pelo desconforto do exercício da própria profissão.

De um ponto de vista político, o problema parece se traduzir na falta de uma consciência política mais decisiva da categoria, a respeito do significado da formação continuada como direito social a ser politicamente disputado, visando a melhoria da qualidade da escola pública no país em geral e, em particular, em Sorocaba.

A relevância da escolha do presente tema pode ser observada quando se leva em conta o impacto que as transformações nas técnicas de produção (geradas pelo acirramento da concorrência capitalista no mercado mundial) têm acarretado à sociedade em geral e, particularmente, às instituições escolares.

É verdade que as mutações tecnológicas não são novidade na história das sociedades humanas. Ao contrário, o que se observa é que elas sempre estiveram presentes, desde a Antigüidade. A única diferença em relação às mudanças é a velocidade com que ocorrem: anteriormente, da Antigüidade até o início do século XX as mutações eram lentas, mas, a partir de meados do século XX até a época atual (notadamente na pós-modernidade), em razão do rápido aprimoramento das tecnologias, as transformações são cada vez mais aceleradas, de tal maneira que um computador, por exemplo, torna-se obsoleto em poucos meses.

O importante desta questão é que não se pode contestar ou deixar de atestar a existência de processos de mudança contínua na história da civilização humana. Até mesmo, para além do sistema capitalista, cuja lógica interna obrigatoriamente só sobrevive se constantemente modificar suas condições técnicas de produção. Sem medo

de exagerar, pode-se afirmar, até mesmo, que as mudanças representam uma condição para a continuidade da própria espécie humana. Neste sentido, elas devem acontecer obrigatoriamente dentro de cada contexto, só aí podendo ser compreendidas. Em última instância, é o contexto histórico que estabelece as condições nas quais os homens geram e sofrem mudanças, na velocidade e na intensidade hoje observadas.

Assim, é o objetivo do presente trabalho considerar as mudanças na natureza, nas sociedades humanas e no próprio homem, como básicas para a reflexão sobre o tema da formação continuada de professores.

As mudanças na natureza, que podem ser verificadas nos graus imagináveis de poluição e degradação do meio ambiente, rios, florestas, aumento da temperatura média em geral do planeta etc., como na sociedade, desde as mudanças sociais nos costumes até a forma técnica como o homem vem garantindo sua reprodução, não implica valorar positivamente as mudanças que têm afetado as sociedades humanas, mas apenas constatar a intensidade dos seus processos, e, entre eles, o que mais nos interessa diretamente, são os processos escolares.

Neste sentido, as décadas de setenta e oitenta, do século passado, assinalam importantes mudanças no campo do conhecimento, provocando significativas conseqüências na forma de ver e tratar a educação escolar. Não que este fenômeno não viesse acontecendo, mas é que, a partir desse período, em decorrência de um brutal aumento da concorrência capitalista no mercado mundial, esse processo inegavelmente se acirra e se acelera.

Então, em virtude de ser formadora de mão-de-obra e produtora de conhecimentos potencialmente úteis à produção capitalista, a escola é chamada a ser depositária de conhecimentos inicialmente criados para satisfazer as necessidades

impostas pela concorrência mercantil intensificada pelo mercado mundial de mercadorias.

Se observarmos com atenção o desenvolvimento como este processo vem ocorrendo na atualidade, percebemos que a novidade está muito mais na velocidade e na intensidade como ele ocorre, do que no caráter reprodutivista da escola, que existe desde a sua origem.

Pode-se dizer que a combinação da crise da educação com a do mundo em geral, exacerbada pela velocidade das inovações introduzidas no campo da produção, impõe às instituições ou indivíduos que não se identifiquem com a dinâmica deste processo (aliado à mercantilização da ciência e tecnologia aplicadas à produção) o risco, quase certo, de serem alijados do processo social.

Além da velocidade com que se sucedem as transformações e conhecimentos produzidos pelo acirramento da concorrência mercantil em nível mundial, outro aspecto importante a ser destacado diz respeito ao custo econômico da produção dos conhecimentos exigidos pela dinâmica instalada pelo processo. O custo muito alto o torna, praticamente, inacessível à maioria dos países do mundo, que não dispõem das condições econômicas dos países ricos, o que implica reconhecer a existência de uma divisão, neste campo da produção de conhecimento, a separar, de um lado, uma minoria de países, os ricos, como produtores de conhecimento, e, de outro, as nações pobres, a grande maioria, como não produtores de conhecimento, e, portanto, meros consumidores desse conhecimento produzido, o qual, de certo modo e em algum grau, é repassado pelo Capital às escolas.

Estariam, assim, conjugados, na educação escolar atual, vários processos. Desde os quantitativos, devidos à brutal aceleração do conhecimento instrumental, até os da

internacionalização dos conhecimentos “exportados” pelos países ricos e disseminados às escolas dos países pobres sob a forma dissimulada de um pretenso conhecimento técnico-científico.

Mas ao lado do desafio de implementar novos paradigmas educacionais que acompanhem o frenético ritmo das acelerações verificadas no campo do conhecimento para imediata aplicação na produção (idéia herdada do ideário “dewyano”), tentou-se a superação de um “ensino quantitativo”, transmitindo-se a falsa idéia de que, a partir daquele momento, não mais haveria para a educação *solução quantitativa*, visto que a velocidade e quantidade de conhecimentos a serem transmitidos pela escola inviabilizariam qualquer solução conteudística. Tratava-se, na realidade, de impor uma determinada concepção de educação baseada na proposta de Dewey do “aprender a aprender”.

Neste contexto, para a instituição escolar, a dificuldade para tomar uma posição talvez se tenha devido menos à compreensão da natureza da crise que atingia a instituição, e mais à superação, ou exclusão, da tradicional finalidade conteudística, até ali atribuída à escola.

Seja como for, hoje se assiste, de certa forma, a um processo de adaptação da educação escolar, em todos os seus aspectos (inclusive o da educação continuada), aos paradigmas pedagógicos do “aprender a aprender”. A reformulação da visão acerca dos conceitos de educação inicial e continuada, que passaram a prevalecer nas teorias pedagógicas, é uma evidência disso, quando se passa da ênfase na formação inicial para a continuada, baseando-se, por exemplo, na justificativa de Jacques Delors (1999), de que a educação não comporta mais qualquer solução quantitativa, pelo que se tornaria urgente o fortalecimento, no âmbito metodológico da educação escolar, do “aprender a

aprender”. Este conceito é eleito pelo autor como o primeiro grande pilar da educação contemporânea.

Porém frisemos não se tratar simplesmente de recusar a necessidade de uma educação continuada, nem tampouco de reduzir a importância do aspecto metodológico do *aprender a aprender* no processo de ensino-aprendizagem, mas somente ressaltar que a educação, como um dos mais relevantes instrumentos de manutenção e divulgação da cultura - entendida como um patrimônio da humanidade, e situada, portanto, num plano intemporal independente de vicissitudes históricas - delega à escola uma importância que ultrapassa o simples aspecto metodológico a que tal concepção pretende reduzir a multidimensionalidade da educação escolar.

Se tivéssemos de definir o campo de incerteza na educação, certamente teríamos de levar em conta a relativização da importância da formação inicial, em contraste com a absolutização da formação continuada, como aqueles fenômenos preferencialmente escolhidos para defini-los. O pior, no entanto, não é abandonar o conceito-padrão de formação inicial como o paradigma para a formação dos professores, em troca de um outro conceito, mas o de não se ter reconceituado, no novo contexto, o primeiro, nem se ter definido claramente o segundo. Assim, de um lado, nem fica claro o motivo pelo qual a educação inicial deixou de se constituir em uma formação “para sempre”, nem tampouco se esclareceu o porquê de a continuidade ser um processo “para sempre”.

Neste contexto, premidos por um volume incomensurável de informações (ou desinformações, dependendo do ângulo pelo qual se analisa o problema), os professores parecem desconhecer a responsabilidade política, tanto da formação inicial, quanto da necessidade de uma política de formação continuada para a melhoria de suas práticas docentes.



Dado que a emergência deste processo como um todo tem raízes em um período muito recente da história da humanidade, cuja distância não ultrapassa a emergência das novas tecnologias da informática e telecomunicações, intensificadas principalmente após meados da década de 70, a hipótese da presente investigação é a de haver uma relação inversamente proporcional entre a consciência político-pedagógica sobre a importância dos esquemas de formação continuada e o tempo de formação e de profissão docentes. Quanto mais antiga a formação do docente, menos possibilidade ele teve de ter contato com o tema da *formação continuada* no processo da sua formação inicial e, inversamente, quanto mais recente sua formação, mais teve a chance de conhecer a importância dos atuais paradigmas de *formação continuada*. Em outras palavras, as professoras com menos tempo de serviço, formadas em geral mais recentemente, estariam menos céticas e mais abertas à compreensão do citado conceito, enquanto as mais antigas na carreira, e, portanto, formadas há mais tempo, seriam mais resistentes à assimilação e aplicação do novo paradigma.

Isto posto, escolhemos como estratégia de investigação focar nosso objeto de pesquisa nos professores de 1ª à 4ª série do ensino municipal público de Sorocaba.

Coerentes com a hipótese de haver uma maior ou menor adesão ao conceito de *formação continuada* entre os professores, proporcional ao maior ou o menor tempo de exercício efetivo da profissão, propusemo-nos levar a termo a presente investigação, partindo dos ciclos de vida (profissional) dos docentes, baseando-nos, para tal, nos três ciclos propostos por Maria Helena Cavaco (1993):

1º) primeiros anos de carreira;

2º) meio da carreira;

3º) fim da carreira.

Para o primeiro ciclo, definimos o critério de investigarmos as professoras com até cinco anos de profissão. São aquelas em início da carreira e, por conseguinte, de maneira geral, formadas há pouco tempo. Para o segundo ciclo, escolhemos o período de 10 a 15 anos no efetivo exercício da profissão. São professoras em fase intermediária de carreira. Por fim, para o terceiro ciclo, elegemos como critério as professoras com 20 a 25 anos no exercício na profissão, ou seja, profissionais em “fim de carreira”.

Com o uso dessa estratégia baseada em ciclos, pensamos obter uma visão panorâmica de como a noção da formação continuada se manifesta entre as professoras no efetivo exercício da profissão. Não se trata de obter nenhum conhecimento generalizado, mas sim discutir a problemática do conceito de formação continuada. Desse modo no universo de docentes vinculados à rede municipal de ensino de Sorocaba, que segundo fontes<sup>3</sup>, do censo educacional de 2004, são 32 escolas e 709 docentes do ensino fundamental da rede municipal, entrevistamos 15 destes professores vinculados profissionalmente a 5 escolas diferentes.

É importante assinalar, nesse ponto do trabalho, que a pesquisa se apoiou, por um lado, nas leituras de alguns autores como Nóvoa (2000), Canário (1997) e Garrido (1998), os quais têm por objeto de estudo a formação continuada de professores. Investigamos, igualmente, fontes primárias, tais como leis e decretos, que regulamentam as políticas públicas de formação continuada de professores. Por outro lado, servimo-nos de relatos das vivências e memórias das professoras nos últimos 25 anos.

---

<sup>3</sup> Fontes: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais\_ INEP, Censo Educacional 2004.

Quanto a esta última forma de registro (relatos das vivências das professoras investigadas), é necessário consignar nossas convicções a respeito não só de seu potencial, mas, sobretudo, de suas limitações. Neste sentido, registramos que essas lembranças foram interpretadas segundo nossa subjetividade, sendo, pois, necessariamente parciais. Como sabemos, a recuperação da memória humana é um fato permanentemente imaginário, seletivo e subjetivo, visto que a concepção de memória, conforme Bartlett (1932, p. 32)<sup>4</sup>, tem sentido de construção ou reconstrução e originalidade. Cada pessoa é única, e seus critérios de emoção, percepções, imaginação e lembranças serão manifestadas interiormente entre o que esquecer, o que lembrar e o que dizer.

[...] a rememoração não é uma reativação de inumeráveis traços inanimados e fragmentários. É uma reconstrução ou construção imaginativa, que funde nossa atitude face a uma globalidade ativa, composta de reações passadas ou de experiências, em relação a um pequeno detalhe, que aparece geralmente sob a forma de imagem e através da linguagem. Assim, a lembrança é raramente fiel, mesmo na sua expressão mais elementar.

Em síntese, a hipótese que inicialmente levantamos é a de que, dada à noção da formação continuada nas práticas educativas, os grupos com vínculos profissionais mais longos na carreira, e, portanto, formados há mais tempo, desconhecem o tema, quando comparados aos de docentes com vínculos mais recentes na profissão.

Cabe assinalar não se tratar de uma análise histórica da formação de professores, ocorrida nas últimas décadas, visando conhecer como a formação continuada esteve presente nos esquemas “científicos” voltados à realização do processo de formação docente, mas sim, como as professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba, nos últimos vinte e cinco anos, pensam ou participam da formação continuada, mesmo sabendo que tal conceito é

---

<sup>4</sup> Bartlett é escritor de um livro clássico sobre memória, *Remembering*, editado em 1932, pela Cambridge University.

recente, embora sua prática não seja. Na verdade, se trata de buscar algo já vivido, e olhá-lo criticamente para sua significação, noção e memória.

Em outras palavras, a pesquisa considera relevante compreender como as professoras com vínculo empregatício de até 25 anos com a Secretaria Municipal de Educação têm dado continuidade à educação escolar, sob o ponto de vista tanto das suas atualizações frente às novas metodologias de ensino, quanto da atualização sobre novos conhecimentos que sistematicamente vêm sendo introduzidos na escola no referido período.

A partir dessas considerações, elaboramos um questionário, com o objetivo de levantar dados referentes à questão central da presente pesquisa, que consiste no conhecimento que as professoras têm em relação à noção de formação continuada. Neste contexto, nossa intenção era saber, por meio das perguntas, se a formação continuada tem a função de contribuir para a qualificação delas e se elas mesmas buscam consolidar a identidade profissional adquirida previamente em sua formação inicial, na medida em que reflitam sobre sua docência, em busca de melhorias para a prática educativa. Como lembra Libâneo (2001, p.66):

[...] a formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, etc.

Dessa forma, foram aplicados vinte e cinco questionários, distribuídos pelos três grupos anteriormente mencionados, sendo oito professoras no exercício da profissão há até 5 anos; dez, de 6 a 15 anos; e sete, de 16 a 25 anos. O número de professoras dentro de cada grupo difere conforme detalhamos acima, de acordo com a resistência maior ou

menor à noção da formação continuada, à proporção que cresce ou diminui o tempo de serviço de cada uma delas.

Para finalizar, cabe-nos explicar a forma como fizemos a exposição da presente investigação. Baseamos a exposição em três capítulos destinados ao tratamento dos assuntos relatados na introdução do trabalho, acrescidos de algumas questões, que não estavam previstas, mas que se impuseram ao longo do trabalho, exigindo sua inserção no texto final.

No capítulo 1 desenvolvemos o conceito de formação continuada em dois níveis. Em um deles a ênfase recaiu nos aspectos históricos que deram origem ao conceito. No outro, fixamo-nos na discussão sobre seu caráter polissêmico. O principal objetivo do desenvolvimento deste capítulo foi contextualizar o tema no campo da educação e, em especial, no da formação de professores.

No capítulo 2 centramos nossa preocupação na discussão sobre a legislação que normatiza a formação continuada, aí fazendo algumas observações a respeito de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a primeira norma brasileira a consagrar o conceito como parte intrínseca da formação de professores. Em seguida, fizemos o mesmo com a Lei 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação, e ainda, com a Lei Municipal de Sorocaba nº 4.599/94, que trata, entre outras matérias, da formação continuada dos professores municipais.

Finalmente, no capítulo 3, demos voz aos sujeitos da presente investigação, as professoras de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental das escolas municipais de Sorocaba. Não é por acaso que o título do capítulo é *Memórias e Vivências*. Nele, a estratégia de

abordagem foi registrar a história de vida das professoras, por meio de relato escrito<sup>5</sup>, no qual, por meio de suas vivências e experiências, procuramos compreender como o conceito em questão se apresenta no ideário da categoria. Apesar das histórias de vida procurarem focalizar o conjunto das experiências vividas, sua ênfase, no entanto, concentrou-se prioritariamente no tópico da formação continuada dos professores.

Neste sentido, as histórias de vida trabalhadas na presente pesquisa são do tipo “histórias de vida tópica”, tal qual as define Denzi.(apud MINAYO,1994, p.58).

Finalizamos o trabalho apresentando as conclusões gerais extraídas dos dois momentos principais da investigação: no primeiro, a pesquisa bibliográfica, e, no segundo, os dados recolhidos a partir da pesquisa empírica.

---

<sup>5</sup> Pretendíamos fazer o histórico de vida por escrito, mas isso não foi possível por dificuldades encontradas durante a negociação para a realização da pesquisa, crescendo-se a esta dificuldade, a diminuição do prazo para a conclusão do Mestrado. Diante disso, fomos obrigados a nos ater a um campo empírico para a aplicação do questionário.

# 1 A NOÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir (...) É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis. O velho e o novo têm valor na medida em que são válidos. É necessário que, face ao novo, não se rejeite o velho por ser velho, nem se aceite o novo por ser novo, mas que eles sejam aceitos na medida em que são válidos (FREIRE, 1979).

Neste capítulo, depois de consultar a bibliografia especializada, apresentamos algumas considerações sobre o tema da formação continuada, verificando, em primeiro lugar, que, alguns anos após o advento do citado conceito no âmbito educacional, já é possível vislumbrar algum consenso em torno da sua definição.

Porém, antes de entrarmos na discussão propriamente dita acerca dos pontos consensuais, devemos registrar dois momentos importantes referentes à nomenclatura ao longo da história da referida noção. No primeiro momento, a designação de *educação* ou *formação permanente* tem sua identidade ainda presa à idéia de permanência. No segundo, que perdura até hoje, a noção passa a ser nomeada *educação* ou *formação continuada*.

Consultando a bibliografia a respeito, não encontramos nenhum autor que explicita claramente a diferença entre os dois termos, apenas constatamos que guardam entre si uma relação de precedência, em geral respeitada pela maioria dos autores.

Depois de algumas reflexões, buscando na etimologia das palavras uma explicação para tal diferença, encontramos, nos dicionários Aurélio e Houais, entre os significados atribuídos a cada um dos verbetes (*permanente* e *continuada*), alguns mais aproximados e outros mais distantes. Examinando com atenção os significados diferentes, percebemos que o termo *permanente*, entendido como “algo que dura sem

intermitência nem mudança”, difere da palavra *continuada*, tomada como algo “que não acaba, incessante, persistente e contínuo”. No primeiro caso, o termo *permanente* implica a idéia de ação intermitente, portanto descontínua, enquanto, no segundo, *continuada* indica ação contínua, persistente e incessante.

Desse modo, podemos inferir que, enquanto a noção de *formação continuada* não se havia ainda firmado como ação contínua, persistente e incessante, ela era designada como *permanente*. Somente quando passa a ser entendida e aplicada como algo intrínseco ao processo de formação de professores, é que sua designação se firma como *educação* ou *formação continuada*.

Isso posto, cabe-nos retornar ao consenso já referido na discussão sobre a formação continuada. Entre as muitas concepções comuns existentes entre os professores acerca da formação continuada, destacamos pelo menos duas contra as quais não se percebe nenhuma objeção. A primeira consiste na incorporação definitiva da noção de formação continuada nos esquemas de formação de professores. Definitivamente, não se pensa mais a formação do professor especificamente pelo viés da formação inicial. O segundo consenso, em parte decorrente do anterior, considera a formação continuada como parte do *continuum* que define os novos processos de formação de professores. Vista deste novo ângulo, a formação de professores passa a ser parte integrante dos esquemas de formação continuada.

No entanto, a par de alguns pontos de consenso, há também divergências na maneira de compreender a prática da formação continuada. São, basicamente, diferentes visões disputando a prática da formação continuada. De um lado, alguns a vêem como simples prolongamento da formação inicial. Outros consideram a prática docente como o verdadeiro espaço da formação de professores. Neste sentido, a percepção de Nóvoa



(1992, p. 26) está correta ao destacar estarmos “passando de uma lógica que separa os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo”.

De um ou outro modo, é importante salientar que os diferentes modelos de formação continuada, construídos a partir de distintas perspectivas, na prática não se verificam em estado puro e na forma como rigorosamente foram apresentados.

Dessa maneira, esta pesquisa parte do pressuposto de que a atividade profissional dos professores se refaz mediante processos educacionais formais e informais, nos quais não se verifica a dicotomia entre vida e trabalho, ou entre trabalho e lazer. Como afirma Marin (1995, p.19), “[...] o uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.”

Como desdobramento da discussão proposta neste capítulo, pretendemos desenvolvê-la em quatro níveis distintos e complementares. No primeiro, estaremos analisando a amplitude da noção de formação continuada, o que implica investigar as características que lhes garantem a existência. No segundo, procuraremos esclarecer em que medida os processos de formação inicial e continuada apresentam interfaces e quando se distinguem. No terceiro, enfocaremos as três formas básicas de encarar a noção de formação continuada, uma que a reduz a mera extensão continuada da formação inicial e outra que a considera “reflexão da reflexão da prática”, como, entre outros, defende Garrido (2000, p.5), com base nas teorias de Donald A. Schön; e a terceira como uma espécie de síntese das anteriores. Por fim, no quarto nível,

buscaremos explicitar o nexo entre a prática docente do cotidiano e a formação continuada em serviço.

### **1. 1 Amplitude da Noção de Formação Continuada**

Há em torno da definição do conceito de *formação continuada* certa imprecisão que pode ser comprovada pelo fato de haver diversas nomenclaturas para designá-la. Assim, a análise das expressões usadas para designar tal noção mostra, entre outros aspectos, dois que merecem ser especialmente destacados. O primeiro diz respeito ao fato de as diversas designações do conceito de formação continuada demonstrarem inexistir universalidade quanto à sua compreensão. A segunda explicita a historicidade da noção desde sua compreensão como simples “reciclagem”, até os nossos dias, quando é considerada parte indivisível e indissociável do *continuum* processual de formação dos professores.

Observando atentamente toda a evolução conceitual da formação continuada, desde seu surgimento até os dias atuais, pode-se perceber que, por detrás de cada uma das designações que lhe são atribuídas, sempre houve uma concepção específica de compreender o processo de formação de professores, o que nos leva à necessidade de rever tais termos presentes no cotidiano dos professores, por meio de uma retrospectiva histórica, a fim de mostrar que a referência à formação continuada tem sido feita sob diferentes designações.

Não há uma data precisa para o surgimento da noção, mesmo em seu início (como aqui já foi destacado), quando era conhecida com a denominação de *formação*

*permanente*. Entre as menções mais antigas, destacamos a de Furter<sup>6</sup> (1966, p.42), que assinalava:

Cada vez que o educador reflete sobre a sua ação e, portanto, pondera as repercussões de uma mudança de educação, realiza de fato uma utopia. É por isso mesmo que o pensamento utópico é tão ligado à reflexão pedagógica. Com o aparecimento das técnicas de planejamento, o que ainda era aproximativo e subjetivo tornou-se, hoje, um instrumento eficaz de transformação [...] A educação se torna um processo contínuo que só acaba com a morte.

De uma forma ou de outra, a verdade é que na obra de Furter, *Educação e vida e Educação e reflexão*, o tema foi exposto mais claramente. Para o autor (1966, p. 42), a educação permanente poderia ser entendida como uma:

[...] concepção dialética da Educação, um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal, quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo.

Maheu (1979), quando destaca a gênese da noção, entende que esta derivou de uma idéia nascida entre educadores e especialistas da educação de adultos, em razão da realidade social e econômica da época, na qual se percebia que a educação tradicional, por estar dissociada da realidade da vida e da sociedade, não era suficiente:

A educação permanente é não só o princípio de criação de um sistema paralelo ao sistema escolar e universitário, mas também uma idéia que engloba a totalidade das formas de educação, dos elementos e classes da população e da totalidade das idades da vida. Nem a instrução nem a educação devem fazer parte dum período limitado de estudos, por mais que estes se prolonguem, mas têm de constituir possibilidades a todos os cidadãos durante suas vidas (p. 31).

Marin (1995) chama-nos a atenção para as diversas designações dadas à noção da formação continuada desde seu aparecimento até os dias de hoje. Na década de 70, o

---

<sup>6</sup> Pierre Furter foi um filósofo e pedagogo suíço que viveu na primeira metade dos anos 60 no Brasil.

conceito era entendido como *reciclagem* e *treinamento*. Em 1980, como *capacitação*, *aperfeiçoamento* e *educação permanente*. Finalmente, em 1990, adquire sua atual identidade, passando a ser nomeado *formação continuada* ou *educação continuada*.

Marin (1995, p. 14) critica o uso do termo *reciclagem*, visto não se tratar “de expressão apropriada”, em virtude de seu uso na linguagem corrente remetê-lo à idéia de *materiais recicláveis*, passíveis de manipulação, desmanche e refabricação:

[...] é um termo que na - perspectiva dos profissionais da educação - jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem, e não devem fazer “tábula rasa” dos seus saberes. Além do mais, por mais problemática que se apresente a situação profissional em questão, a obtenção de melhores resultados não depende só de atualização, mas de outros fatores.

Segundo a autora, outro termo usado, *treinamento*, corresponderia ao significado de tornar apto, capaz de realizar tarefas, de ter habilidades. Porém, há autores que discordam desse entendimento, entre os quais Green (1971), que considera *treinamento* como implicando a modelagem de comportamentos, treinamento muscular, ou seja, ações que dependem de automatismo e não da inteligência.<sup>7</sup>

Segundo Scheffer (1974), o uso de moldes é fixado previamente, permanecendo constante durante todo o processo.

Outro ponto discutido por Marin (1995) é o de considerar a formação continuada como *aperfeiçoamento*. Segundo a autora, tal palavra é inadequada por trazer subjacente o seu sentido a idéia de perfeição, de se concluir as coisas com perfeição e/ou esmero. É certo que a busca da perfeição deve ser almejada, mas perfeição, em se tratando da atividade educativa (formação de professores) seria uma contradição, ou seja, não ter

---

<sup>7</sup> Podemos concordar com Green, no caso de professores de educação física ou até mesmo de informática, por exemplo, que precisam de treinamento a fim de adquirir destreza para ensinar e aprender novas técnicas.

falhas, o que é inaceitável, tendo em vista a concepção, adotada nesta pesquisa: na formação dos professores são importantes tanto os acertos como os erros, tanto as vitórias como os fracassos. Neste mesmo sentido, outra objeção da autora ao termo *aperfeiçoamento* é a de que existem inúmeros procedimentos que não devem ser aperfeiçoados, mas sim superados.

Marin (1995, p. 16) esclarece:

[...] professores que apresentam condutas perversas, inadequadas ao atendimento dos preceitos de acesso de crianças ao conhecimento, ou atitudes discriminatórias no relacionamento com os alunos, por exemplo, demonstram características profissionais que não devem ser aperfeiçoadas. Pelo contrário, essas são condutas que precisam ser debatidas para que se busquem alteração e superação das mesmas. Assim sendo, é possível pensar em aperfeiçoamento no sentido de corrigir “defeitos”, adquirindo maior grau de instrução.

Por fim, a autora (1995, p. 17) analisa o termo *capacitação*, como significando tornar capaz, habilitar. Aí, por um lado, ela concorda ser preciso que os educadores se tornem capazes de adquirir as condições de desempenho. Mas, por outro, afirma que estes “não podem e não devem ser persuadidos ou convencidos de idéias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão.” Ou seja, para esta autora é indiscutível haver esforços visando a capacitação dos professores, para torná-los capazes ou habilitá-los melhor para a profissão. O inaceitável é que esta capacitação se dê de conformidade com um modelo já previamente estabelecido, ou seja, sem o conhecimento, participação e, principalmente, sem o consentimento dos professores.

Após tais considerações, verifiquemos, agora, a definição da noção de formação continuada formulada por que alguns autores (IMBERNÓN, 2004; NÓVOA, 2002;) e uma associação, a ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Nóvoa (2002, p. 26) se destaca como um dos mais ardorosos defensores da noção de formação continuada como parte do ciclo de formação de professores, visto abranger “a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos de supervisão) e como titular (formação continuada)”.

O autor chama-nos a atenção afirmando não bastar reconhecer a impossibilidade de se pensar na formação continuada fora do contexto geral em que ela se insere, qual seja o da formação do professor. Para ele, esses momentos e, em especial, o da formação continuada, só serão formadores se estiverem realmente submetidos a um processo de formação, pois é um trabalho coletivo (o professor como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente), que depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. Há que se ter, portanto, do seu ponto de vista, uma intenção formativa deliberada e consciente.

Quanto a Imbérnon (2004), se atentarmos para as cinco linhas ou eixos de atuação por ele usados para conceituar a formação continuada, notaremos incrível identidade desses pontos com as idéias de Nóvoa. Os cinco eixos de Imbernón (2004, p. 48) são:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.

4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.

5. O desenvolvimento profissional da sustentação educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional. (IMBERNÓN, 2004, p.48)

Assim como identificamos estes pontos consensuais entre Nóvoa e Imbernón (e certamente outros autores poderiam ser citados como estando de acordo), há terceiros que não defendem as mesmas posições, como, por exemplo, aqueles que atribuem à noção de formação continuada o sentido de algo sem fim. Assim, segundo estes, a noção estaria vinculada ao cumprimento de uma tarefa infinita, em permanente mutação, e, por sua própria natureza, impossibilitada de se realizar de forma plena e definitiva.

Ora, isso nos leva a perceber que, no caso de esta posição estar correta, estaríamos diante de uma tautologia, na medida em que, sem um fim definido, a formação continuada teria como finalidade sua própria infinitude, o que, por sua vez, inviabilizaria a definição da profissionalidade da profissão docente. Da mesma forma como a noção de educação continuada se vincula à realização de uma tarefa interminável e centralizada em si mesma, também a profissão docente estaria voltada para si própria, e às voltas com um processo permanentemente em conclusão, fadado, pois, a não se concluir em momento algum.

Podemos inferir daí que esta instabilidade da noção sugerida pela existência de um processo que se explica por si mesmo estende tal instabilidade conceitual a todo o *continuum* da formação dos professores, acarretando o impasse de não haver entre os momentos de formação inicial e continuada qualquer fim ou delimitação de um ou de

outro desses momentos no processo de formação. Disso decorre, talvez, a pouca importância que atualmente as políticas oficiais de educação atribuem à formação inicial. Para estes, não haveria a formação inicial e a continuada, todas seriam uma só.

Não é por acaso que diversos órgãos e movimentos vinculados à luta dos professores criticam a formação inicial como “aligeirada”, por obra de políticas públicas de educação que desconsideram a formação inicial como um processo ou parte de um processo mais amplo, mas simplesmente como introdução geral ao processo de formação continuada, ficando patente certo desinteresse em aprofundá-la. Na verdade, todas as suas expectativas estão centradas na continuidade do processo.

A ANFOPE tem se colocado radicalmente contra estas idéias que levam ao aligeiramento e à superficialização da formação inicial, e a manifestação desta entidade<sup>8</sup> a este respeito é bastante eloqüente:

1. Direito de todos os profissionais da educação e dever das instituições contratantes que deverão criar condições para sua operacionalização;
2. Associada ao exercício profissional do magistério, devendo possibilitar atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos profissionais que lhe permitam, inclusive, ascender na carreira e ocupar funções mais elevadas;
3. Capaz de fundamentar o profissional da educação para contribuir com o desenvolvimento do projeto político pedagógico da instituição em que atua; de respeitar a área de conhecimento do trabalho do professor; de resguardar o direito ao aperfeiçoamento permanente do professor, inclusive nos níveis de pós-graduação;
4. Um processo de interface com o profissional em serviço, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos e valorizar a produção de saberes construídos no trabalho docente, buscando desenvolver competências para a pesquisa no campo de conhecimento do profissional da educação;

---

<sup>8</sup> ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais pela Educação, dados do X Encontro Nacional, realizado em 2000, no Distrito Federal - Brasília.



5. Desenvolvimento, pelas instituições contratantes públicas e particulares, de uma política de permanência do profissional na instituição em que ele atua;

6. Elemento de avaliação, reformulação e criação de cursos de formação de profissionais da educação;

7. Direito do profissional da educação e do trabalhador da educação, de intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive através de suas organizações sindicais (ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 23-24).

Concluindo a discussão sobre as diferentes posições acerca da noção de formação continuada, podemos afirmar que não é o sentido polissêmico da noção seu problema central, mas sim a indefinição sobre sua finalidade que nos impede de ter uma compreensão mais universal sobre o sentido da sua ação no processo global da formação do professor.

Assim, pensamos ser equivocado negar a natureza da educação continuada presente em todo indivíduo. Dada a natural inconclusão de todos os seres, é preciso saber distinguir cada um dos momentos singulares do *continuum*, ou seja, o momento que vai da formação inicial até o da formação continuada.

## **1.2 Formação Inicial e Formação Continuada**

É preciso alertar que a compreensão sobre a extensão e a profundidade de cada uma das fases que compõem a noção de formação continuada como um *continuum* deve passar, obrigatoriamente, por um conjunto de questões que, se não explicitamente colocadas, estão implicitamente propostas na discussão e, portanto, precisam ser

debatidas e, na medida do possível, esclarecidas. Há prevalência de uma fase sobre a outra? Qual é a mais importante? Quais são as características de conteúdo de cada uma delas? Como podem ser distintas e ao mesmo tempo serem uma só coisa?

Segundo Salles (2004), praticamente uma única questão subjaz a essas interrogações, qual seja a do crescimento da autonomia intelectual e prática dos indivíduos.

Para desenvolver seu raciocínio, o autor se apóia na tese de que esta questão é “do mesmo tipo de tensão que encontramos no crescimento e na procriação do ser vivo”. Nesta tensão, os momentos do crescimento e da procriação são bem determinados, não existindo entre eles quaisquer dificuldades. Os indivíduos só procriam depois de terem seus organismos plenamente formados, mas “desde que estes organismos estejam formados de certa maneira, senão o ato de procriação também não concretiza” ( p. 3).

Segundo ainda o autor, a comparação visa explicitar que a relação no processo de formação do professor não é diferente, porque “o indivíduo só se torna professor depois de se formar e essa formação depende de determinados requisitos indispensáveis para o seu início na profissão” ( p. 3).

Neste caso, a formação do indivíduo não se constitui em um processo sem fim, ou indeterminado. Ao contrário, haveria um fim determinado, representado pela certificação da sua habilitação escolar como professor, que se realizaria de acordo com as regras e normas existentes na sociedade que regulamentam a aquisição de determinadas habilidades e competências, reconhecidas como indispensáveis ao exercício da profissão de professor.

Se essas regras e normas não regulamentam adequadamente as habilidades exigidas, esta é uma outra questão que, igualmente, merece atenção, mas que não faz parte dos objetivos deste trabalho. O fato é que, independentemente da definição das habilidades e competências requisitadas ser mais ou menos adequadas, o candidato a professor só recebe autorização para iniciar-se na profissão, depois da certificação atestar ter ele satisfeito os requisitos expressos na legislação escolar pertinente à formação de professores. Por isso é que esta fase passa, via de regra, pela discussão sobre a maior ou menor racionalidade técnica aplicada ao processo de formação de habilidades e competências socialmente reconhecidas para o exercício da profissão. Enfim, esta fase é mais reconhecida por suas exigências acadêmicas, áreas curriculares, disciplinas, saberes disciplinares etc., que pelo viés do desenvolvimento profissional, este pouco destacado na formação das habilidades requeridas. Geralmente, o desenvolvimento profissional fica restrito apenas a estágios supervisionados que ocorrem em curtos espaços de tempo dentro da carga horária total do curso. É como se, na prática, o âmbito da racionalidade técnica e o desenvolvimento profissional fossem duas instâncias incomunicáveis entre si: uma voltada à transmissão e recepção de saberes, habilidades e competências, e a outra centrada na prática, apesar de sabermos que esta atividade (a prática) é considerada por Canário (1997), Garrido (1999), Nóvoa (2001), Schön (1997) e outros renomados educadores, como o verdadeiro espaço em que a formação profissional de fato acontece.

A partir destas considerações, Salles (2004, p. 3) comprova que:

[...] O primeiro problema complexo da formação dos professores diz respeito ao caráter lógico-dissociativo entre o ambiente escolar, onde o aluno se habilita para a profissão, e a escola na qual ele trabalha como professor, onde realiza o seu desenvolvimento profissional.

A conclusão a que podemos chegar é que a questão da formação dos professores precisa ter sempre presente, a qualquer momento do processo, quer seja ele o inicial ou o continuado, a necessidade de trabalhar de forma associada os dois âmbitos do processo: o da teoria e o da prática. Estes âmbitos não se separam, ou, pelo menos, não deveriam estar separados.

Não obstante haver consenso acerca da necessidade de os âmbitos da teoria e da prática serem trabalhados harmônica e complementarmente, não há consenso sobre como fazê-lo. Algumas perguntas, como as que se seguem, atestam a dificuldade de se levar a bom termo tal associação: De que ponto de vista teórico-prático pode-se fazer essa associação no processo de formação dos professores? Qual a metodologia mais adequada para isso? Deve-se realizá-lo pela extensão ou atualização dos conhecimentos obtidos durante a formação inicial? Deve-se manter o modelo de formação continuada planejado de fora para dentro da escola? Ou trazer o planejamento e a ação de formação continuada para dentro da escola com foco na prática docente?

A bibliografia disponível sobre a temática aponta para uma forte tendência em desvalorizar soluções baseadas na perspectiva cumulativa de aquisição de conhecimentos, tais como as de extensão, reciclagem, atualização etc. A este respeito, entre outros, Canário (1997, p. 4) não concorda que as “insuficiências da formação inicial, conjugadas com a obsolescência desses conhecimentos sirvam de justificativa para processos formativos estruturados pela noção de reciclagem.”

Nota-se que a idéia de obsolescência dos conhecimentos, que embasa boa parcela da argumentação contra soluções cumulativas, é a mesma defendida por Jacques Delors (1999, p. 89) quando afirma que, em função da velocidade na produção do conhecimento, ficam obstruídas quaisquer possibilidades de respostas quantitativas à

demanda da educação: “uma resposta puramente quantitativa à demanda insaciável da educação [...] já não é possível nem mesmo adequada”, razão pela qual o alcance das teorias pedagógicas deste autor não ultrapassa a instância do “aprender a aprender”.

Frente à oposição a qualquer solução cumulativa teórica, manifestada por uma importante parcela de educadores, o que se percebe é forte tendência a valorizar a prática docente como o campo prioritário de produção do conhecimento. Segundo Canário (1997, p. 4), esta opção denota, sem dúvida alguma, “uma forte valorização dos saberes adquiridos por meio de experiências e, portanto, da atribuição de um papel central ao sujeito que aprende (em vez de atribuir à figura do formador).”

Também para Salles (2004, p. 4), a tendência atualmente predominante entre os educadores é “focalizar a atenção no potencial formador e transformador dos saberes adquiridos na experiência do dia-a-dia da prática docente, colocando em segundo plano qualquer noção de formação continuada destinada a atualizar ou suprir lacunas.”

Garrido (1999, p. 26), uma das defensoras da prática profissional como o campo da verdadeira formação profissional, deixa explícita sua convicção ao privilegiar a opção do saber-fazer em detrimento do saber teórico docente, visto que “[...] o profissional não pode constituir seu saber-fazer, senão a partir do seu próprio fazer.” Mais à frente, ela arremata: “não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui”.

Uma análise mais atenta das idéias de Garrido (1999) deixa entrever certa tendência a definir a produção do conhecimento como ação típica da verdadeira epistemologia da prática. Ao ultrapassar a idéia da prática como critério de verdade, a autora deixa clara sua convicção central de que não é senão a partir da prática que o conhecimento se constitui. O que significa, em outras palavras considerá-la não como

um simples critério de verdade para assumi-la, de outra forma, ambiciosa e inadequada, como sendo a própria verdade.

Levada às últimas conseqüências esta convicção de que o conhecimento profissional docente só se constitui a partir da prática docente cotidiana, como sustenta Garrido (1999), estaríamos negando, na realidade, a possibilidade de outras instâncias ou dimensões da práxis humana exercerem este papel formador. O que significa dizer que, a pretexto de maior valorização da prática, em relação aos modelos baseados na racionalidade técnica, poderíamos não só provocar não só a “desculturalização” do processo de formação dos professores, como também a sua despolitização, na medida em que estaríamos subestimando a práxis humana, o verdadeiro espaço tanto da cultura quanto da política, a favor de experiências empírico-profissionais de restritas possibilidades ideológicas. Ou seja, caso isso de fato acontecesse, estaríamos desautorizando, como campos do conhecimento para a formação dos professores, inúmeras outras instâncias que interferem direta e indiretamente neste processo formativo, tais como a Universidade, a vida familiar, os momentos de lazer e fruição estética, e as lutas sindicais e democráticas nas quais os professores se envolvem, quer como profissionais que buscam seus direitos, quer como cidadãos que aspiram a uma sociedade mais justa e democrática.

Para entendermos o cotidiano, Agnes Heller (apud COLLARES e MOYSÉS, 1995, p.108) “A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares [...] o cotidiano é onde ocorre e se realiza a vida do homem. Só no cotidiano as ações se concretizam. Fora do cotidiano, das suas concretizações, ficam as idéias, as reflexões, os desejos, as esperanças, os sonhos [...].

Tudo isso só se realiza se for no cotidiano, rotineiro, pragmático, imediatista [...]. Só nesse cotidiano acontecem os conflitos e só por meio deles ocorrerão as mudanças.”

Ora, falar em cotidiano hoje implica também em falar em um mundo globalizado, impactado por mudanças velozes dominadas, por novas tecnologias presentes, em todos os setores da sociedade e, particularmente, na escola.

Porém, a rapidez das transformações no campo do conhecimento científico, sua história, complexidade e o saber por ele propagado não tem chegado de forma sistemática e atualizada no interior de nossas escolas, deixando lacunas que teimam em persistir na formação do aluno e do professor, o que faz com que ambos estejam sempre em descompasso com o mundo lá fora, ou seja, desatualizados. Desatualizados não no sentido da acomodação aos processos desenvolvidos, mas de consciência crítica destes.

Com base nesses pressupostos, há que se reconhecer a relevância de programas de formação continuada de professores que extrapolem a necessidade de compensar a sua formação inicial. Independente das condições nas quais se efetuou essa formação, os professores precisam dar continuidade nos estudos, não apenas para ficarem atualizados, mas para o fazer pedagógico. Esse fazer que é do domínio da práxis e, portanto, histórico e inacabado.

Se pensarmos que no fazer pedagógico, professor e aluno teriam de produzir intelectualmente, então o essencial na ação pedagógica é a própria relação que se estabelece entre ambos e que pressupõe, portanto, a construção de uma autonomia própria a esse fazer, que alguns autores como, entre outros, Castoriadis, (1982, p. 89-91) denominam *práxis*, fundado em um saber sempre fragmentário e provisório e sempre incompleto, por depender do Homem e da História, de investigação e estudo contínuos.

### **1.3 Formação Continuada em Serviço**

Discutir a formação dos profissionais da educação escolar no cotidiano da escola fundamental significa, do ponto de vista que adotamos colocar a realidade no contexto mais amplo da democratização do ensino e da própria sociedade brasileira. Isto significa assumir a formação do educador em serviço, como um meio e não como um fim em si mesma.

Contudo, vale registrar que a formação do professor em serviço não vai resolver, por si só, a questão da democratização do ensino, mas, certamente, terá uma função importante no processo de construção da escola pública brasileira. Uma nova Escola (não confundir com "escola nova") democrática necessita de educadores competentes para que cumpram, de maneira diferenciada, e para melhor, a sua função social.

Alguns estudos de Foerste (1996) mostram que a prática da parceria ajuda a explicitar melhor a complexidade do processo de formação docente e socialização profissional do professor, estimulando os pesquisadores a não descuidar dessa problemática. Tais estudos denunciam, genericamente, haver interesses velados de atribuir toda responsabilidade aos profissionais do ensino, particularmente ao professor, pelo caos instalado no sistema de ensino. Conforme o referido autor, não há nem o devido reconhecimento da importância em se valorizarem as reflexões do professor sobre sua própria profissão, nem existe uma cultura de continuidade dos programas de formação e valorização social e profissional docente.

Em suas pesquisas, Almeida (1999, 2000) e Manfredi (1998) observam uma tendência dos sindicatos dos profissionais do ensino estarem contribuindo para um



movimento que busca criar condições concretas de formação e desenvolvimento profissional docente. Algumas entidades, como a APEOSP (Sindicato dos Profissionais do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), avançaram numa perspectiva diferenciada de lutas, que colocam a necessidade de cursos em colaboração entre o sindicato e universidades.

Os autores partem de análises a respeito de aspectos históricos de programas de formação realizados pelo movimento sindical, no âmbito das escolas e sindicatos da Central Única dos Trabalhadores – CUT, e secretarias de educação no Estado de São Paulo. Nestas análises, destacam-se projetos implementados pela CUT, que vêm acumulando experiências e adotando uma postura política discutida coletivamente, no sentido de investir na formação de professores.

Até 1990 a CUT trabalhou na formação por meio de suas Secretarias Estaduais de Formação e entidades de apoio na formação. Em especial, a *Escola São Paulo*, criada pela CUT em fevereiro de 1993, no âmbito do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOSP, passou a planejar e realizar cursos, contando com a colaboração de professores da Universidade de São Paulo - USP, Universidade Estadual Paulista – UNESP, e Universidade de Campinas – UNICAMP.

Nessa dinâmica de formação, foi criado o projeto *Reinventando a Escola*, que tem, entre suas estratégias, “a organização de redes de formação contínua através de Grupos de Referência [...] espaços coletivos de aglutinação de professores-coordenadores, professores das séries iniciais e representantes de escola, para a reflexão das práticas educativas vivenciadas nas escolas” (MANFREDI, 1998, p. 559). Com o apoio do sindicato, propicia-se aos professores oportunidades de criar “comunidades de aprendizagem docente”, para troca permanente de experiências, realização de estudos e

discussões acerca de práticas, construção e troca de materiais pedagógicos, promoção de análises políticas e sindicais etc.

Esse programa da CUT reafirma um dos fins primordiais da entidade, que consiste em promover a auto-organização dos trabalhadores do magistério, a fim de revitalizar a qualidade do ensino básico oficial e a organização sindical do magistério das escolas públicas. Como o movimento docente percebeu que a conquista de um maior reconhecimento social do professor na sociedade não passava apenas pela questão de melhores salários, mas pela construção de uma outra mentalidade sobre o processo de profissionalização docente, a formação passou a ser vista com a mesma importância de qualquer outra luta por aumento de salários, passando, pois, a receber maior atenção por parte do sindicato.

Conforme as análises de Almeida (1999, 2000) e Manfredi (1998), as reflexões sobre essas experiências da CUT apontam para a relevância de programas que favoreçam o processo de socialização profissional mais planejada e refletida com o professor. Essa é uma tarefa que o sindicato reconhece como importante, mas que a entidade, por si só, não conseguiria conduzir satisfatoriamente, ou seja, despertou a necessidade de encontrar meios alternativos, com a efetiva participação sindical, que eliminassem, de um lado, a fragilidade da formação inicial e cursos de formação continuada oferecidos pelas secretarias de educação, e, de outro, o descaso de certos órgãos governamentais para com a implementação de um projeto de escola pública de qualidade e promotora da cidadania.

Em programas interinstitucionais como esses, de formação docente em serviço, são partilhados objetivos comuns, pelas vias da discussão e da flexibilização de práticas historicamente construídas, sobretudo por parte da academia em seus cursos de

licenciatura. O que está em pauta é a busca efetiva da auto-organização dos trabalhadores do magistério, entre outras dimensões igualmente relevantes do ponto de vista político-acadêmico, como, por exemplo, conquista de melhores remunerações e condições concretas de trabalho.<sup>9</sup>

Observa-se que os sujeitos e seus saberes no processo de formação de profissionais do ensino têm favorecido uma ampliação de debates pelo resgate da profissão docente, em cujo processo a universidade cumpre papel indispensável, enquanto instituição que forma professores e produz conhecimento educacional.

Uma das questões recorrentes que subjaz a praticamente todas as análises sobre educação no país é a de que a escola, com o passar dos anos, deixou de atender às necessidades colocadas pelas novas demandas da sociedade. Dessa forma, passou a ser criticada, teve suas falhas e erros apontados, entre eles o despreparo dos alunos ao término de estudos, sobretudo na educação básica. Assim, a causa do insucesso escolar estaria na origem, ou seja, na ausência da compreensão/atribuição da devida importância à formação do trabalhador para um mundo informatizado e assentado num novo paradigma de trabalho.

Sistematicamente, vários estudos e estudiosos vêm chegando, então, à conclusão de ser preciso reformar a escola e, simultânea e prioritariamente, formar bem seus professores.

É nessa mesma direção que apontam os argumentos de Imbernón (1994) a favor da importância de uma formação docente que leve em conta o indivíduo, o

---

<sup>9</sup> Essa realidade pode ser, em parte, comprovada no capítulo 3, no qual os questionários revelam que, por exemplo, as professoras não lêem regularmente, não freqüentam teatros e cinemas, seja por falta de condições financeiras, seja, entre outros fatores adversos, pelo desgaste físico e psíquico imposto pela sobrecarga de trabalho.

coletivo, instituição, comunidade, bases implícitas, decisões e atitudes dos professores em um contexto (a escola e a aula), capaz de tornar mais eficiente sua atuação e os saberes que a sustentam, quer dizer, uma formação que tenha a prática educativa e o ensinar como objeto de análise, permitindo aos professores compreender tanto as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos, como também adotar a pesquisa como forma de aprendizado.

Neste sentido o professor é um profissional teórico-prático, e o êxito da sua atividade profissional depende de sua capacidade intelectual para resolver situações que ocorrem na sala de aula, situações pedagógicas referentes ao ensino. Refletir sobre a prática significa tomar a própria aula como objeto de estudo, considerando os mestres como produtores de um saber prático, e que, portanto, podem dar respostas produtivas face à imprevisibilidade e à ambigüidade da prática, criando, pois, uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando, por meio do diálogo estabelecido com essa mesma realidade, a reflexão sobre a reflexão da prática como a componente essencial do desenvolvimento profissional. Em poucas palavras, é esse processo contínuo de produção-reflexão que converte o professor em um investigador na sala de aula, permitindo-lhe construir uma teoria adequada à sua situação de profissional prático e (re)elaborador de estratégias de ação:

Podemos dizer que os professores são produtores de um saber prático, originário das respostas que produzem em face da imprevisibilidade e da ambigüidade da prática, o que possibilitou avançar no entendimento da profissionalidade docente como sendo o conjunto de saberes específicos, construídos no trabalho docente, e que caracterizam profissionalmente o professor (ALMEIDA, 1999)

Segundo Canário (*apud* MARIN, 2000, p. 67), o que caracteriza um e outro dos eixos citados, pelos quais se pensa a formação continuada, é o fato de a primeira perspectiva caracterizar-se mais por:

[...] práticas de formação fortemente escolarizada, segundo um processo cumulativo de saberes e uma lógica de adaptação à mudança, enquanto a segunda parte do pressuposto que qualquer saber fazer tem que partir, obrigatoriamente, da sua própria prática docente.

Mas há uma tendência, entre os educadores, de considerar os eixos mencionados como mutuamente excludentes. Salles (2000) não concorda com isso, argumentando ser impossível pensar-se a prática desvinculada da teoria. Para ele, entre teoria e prática não podem ser colocadas questões como prevalência ou anterioridade, visto que ambas só podem ser pensadas como uma unidade dialética.

Todavia, não obstante o caráter unitário e complementar existente entre os referidos eixos, não se pode desconhecer, segundo o autor (p. 5), a existência de inúmeras e importantes diferenças entre os dois modelos, que vão “desde a maneira de conceber as relações sujeito-objeto, a concepção do processo de ensinar e aprender, no papel social da profissão docente, até às políticas que embasam as reformas educacionais.”

Isso significa que, nas estratégias de formação continuada que se caracterizam como “fortemente escolarizadas”, baseadas nas propostas de racionalidade técnica, o sujeito do processo de formação continuada nunca é o professor “aprendente”, que aí é visto como simples objeto da ação, mas o professor “ensinante”, enquanto nas estratégias de formação continuada em serviço acontece exatamente o oposto: os professores constituem-se nos reais sujeitos do processo de aquisição de seu próprio conhecimento.

Portanto, é a maneira como cada uma das concepções valoriza o espaço escolar como o lócus de formação que constitui a marcante diferença. Enquanto na primeira forma, o espaço escolar é desprovido de qualquer importância especial, visto a

ação não depender de nenhum fator interno, mas sim de fatores ou recursos externos, muitas vezes estranhos ao professor e à escola, na outra forma de formação continuada em serviço, valoriza-se o espaço escolar, que é onde os professores exercem sua prática docente e, portanto, espaço a partir do qual constroem seus conhecimentos.

Por fim, mais uma diferença, mas não a última, anotada por Salles (2000, p. 5), é a de que:

[...] enquanto a formação continuada baseada no saber antes do fazer, orientada pelos pressupostos científicos da racionalidade técnica, tem como finalidade primordial a aquisição de conhecimentos cumulativos que habilitam os professores ao exercício da profissão, a formação continuada em serviço diz respeito à valorização da prática docente como a única possibilidade de êxito do professor aplicar criativamente os pressupostos teóricos obtidos durante o seu processo de habilitação escolar.

Apesar das profundas diferenças entre as duas formas básicas de compreensão da noção de formação continuada, é talvez ainda prematuro que a julguemos uma ruptura epistemológica no processo de formação docente. Na verdade, não há prática que não seja teórica, assim como não há teoria que não seja prática. Essa realidade aparece também no espaço escolar; aprende-se com a prática como se aprende com a teoria e, da mesma maneira, acaba-se refletindo criticamente sobre a experiência, quer seja ela de natureza técnica ou prática.

#### **1.4 A Prática Docente e a Formação Continuada em Serviço**

Para tecermos algumas considerações sobre prática docente e formação continuada em serviço, cabe, inicialmente, assinalarmos que, apesar de estas poderem

ser analisadas sob diversos pontos de vista, neste trabalho, interessamo-nos exclusivamente em observá-las desde uma perspectiva que leve em conta a relação de mútua influência que ambas estabelecem entre si no processo educativo.

Como diz Canário (1997, p.4), esta visão é:

[...] simultaneamente diacrônica e contextualizada do processo de formação profissional e da construção de uma identidade que remete para uma concepção de aprendizagem, encarada como um processo interno ao sujeito, em que as diferentes e parcelares aquisições se combinam num sistema harmonioso, a partir de uma atribuição de sentido.

Assim, desta perspectiva, pensamos que a primeira condição para a criação de um sistema harmonioso na prática educativa é dar sentido à prática docente, concomitantemente à formação profissional e, por extensão, à construção da identidade profissional docente. Com isso desejamos ressaltar que a prática docente e a formação continuada fazem parte de um processo, inacabado, permanente, de elaboração e reelaboração constante da identidade técnica-política e profissional do professor.

Em síntese, não há constituição da identidade profissional do professor senão houver concomitantemente um processo de mútua relação de influência entre a prática escolar do docente, sua formação escolar, e, sobretudo, sua inserção, de preferência institucional, na escola, em um processo “de reflexão sobre a reflexão da prática”.

Ao pesquisar a bibliografia a respeito do tema, notamos que as posições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) seguem esta mesma linha de raciocínio. Veja, por exemplo, como a referida associação, manifesta-se sobre a importância da formação profissional e o aprimoramento do trabalho pedagógico do professor:

“Para a Associação a formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.” (ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 22-23).

Ao sustentar, portanto, a multi-influência e referencialidade entre os três principais âmbitos da prática educativa diretamente relacionada à prática docente como a formação continuada, a profissionalização docente e o trabalho pedagógico em sala de aula, a ANFOPE defende explicitamente a formação do professor como resultante de uma ampla articulação entre os espaços que integram e os que envolvem o seu processo, que vão desde a formação inicial, passando pela formação continuada, até os espaços extra-escolares político-sócio-culturais.

Esta entidade, no documento do XI Encontro Nacional (2002, p. 16), reitera a validade de um movimento que vise construir uma política de formação “que favoreça a qualidade da profissionalização e a valorização dos educadores”. Isso, a nosso ver, dá-nos a garantia de uma formação docente com qualidade, integrada em um *continuum*, além de privilegiar acertadamente a articulação entre formação, condições de trabalho e política salarial e de carreira.

É neste sentido que a ANFOPE propõe a elaboração de uma política de formação continuada vinculada à sociedade e à educação, contribuindo, assim, para a profissionalização do professor.

Porém, a mudança na educação não se reduz apenas à formação do professor como um ser reflexivo ou mesmo às inovações de sua prática pedagógica, mas sobretudo envolve a escola, como instituição, nos projetos educativos. Como lembra



Nóvoa (1992, p. 26), “hoje, não basta mudar o profissional: é preciso mudar também os contextos em que ele intervém.” Assim, ainda conforme este autor (1992, p. 22), o processo de formação crítico-reflexivo implica alcançar o desenvolvimento pessoal do professor, o desenvolvimento profissional da docência e o desenvolvimento organizacional da escola, que passaria a ser um *espaço de iniciativa*, exigindo práticas críticas e reflexivas:

[...] O espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas sim, o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção educativa e é solidária aos desafios de mudanças das escolas e dos professores.

Via e-mail, Nóvoa concedeu uma entrevista para a revista Nova Escola (NE), publicada em maio de 2001<sup>10</sup>, na qual várias perguntas versaram sobre a formação continuada, e, portanto, merecem ser discutidas.

Perguntado sobre *qual a maneira mais eficiente de aprender a ensinar? Voltando a ser aluno? Observando? Praticando?* Nóvoa respondeu que “tudo é importante, mas novas práticas de ensino só nascem com a recusa do individualismo. Historicamente, os docentes desenvolveram identidades isoladas. Falta uma dimensão de grupo, que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional.”

Referindo-se à participação nos planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa, avaliação conjunta e formação continuada, para permitir a partilha de tarefas e de responsabilidades, ele afirma: “As equipes de trabalho são fundamentais para estimular o debate e a reflexão. É preciso ainda participar de movimentos pedagógicos

---

<sup>10</sup> Entrevista concedida via e-mail a Paola Gentil, e publicada na *Revista Nova Escola* (Fundação Victor Civita), n.142, mai2001.

que reúnam profissionais de origens diversas em torno de um mesmo programa de renovação do ensino.” (NÓVOA apud GENTIL, 2001, p. )

Por fim, Nóvoa considera que, ao buscar formas de se atualizar, devemos considerar “o professor como agente e a escola como organização”, visto que “a formação depende do trabalho de cada um.”

Portanto, o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas sobretudo onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas.

No caso das escolas da rede pública, Nóvoa lembra que o governo “[...] deve criar as condições básicas, com infra-estrutura e incentivos à carreira, sua intervenção deve se resumir a garantir meios e condições.”

Na referida entrevista, Nóvoa assume que o professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional e participe das políticas educativas, e que a atualização e a produção de novas práticas de ensino só se tornam possíveis a partir da reflexão partilhada entre colegas, reflexão esta que deve ter como lócus privilegiado a escola. Tudo isso será viável se houver debate sobre a formação, a par de políticas de melhoria das escolas para a carreira docente.

[...] a formação em serviço, para ser eficaz, deve dar lugar aos seguintes elementos: apresentação de teorias ou técnicas pedagógicas novas, demonstração dessas teorias pelos formadores, realização prática pelos professores [...] A formação em serviço tem mais chances de ter sucesso quando ela está diretamente ligada à prática do professor (Priorités et Stratégies pour l’Education, 1995, p. 93, apud MAUÉS, 2004, p. 82).

## 1.5 Revisão da Literatura

Quanto à revisão da literatura, podemos, de início, afirmar que nela o tema da educação continuada não representa novidade. Na verdade, o conhecimento sempre esteve em movimento, e a educação, em permanente processo de atualização. No passado, nem os homens se satisfizeram com os conhecimentos aprendidos na sua formação inicial, nem as escolas se mantiveram indiferentes à acumulação e evolução do conhecimento em todos os setores da civilização humana.

A novidade talvez diga respeito apenas à velocidade com que esse processo acontecia e como ocorre atualmente. É inegável que esta aceleração da velocidade com que hoje ocorrem sucessivas mudanças implique diferentes formas e intensidades na dinâmica da escola, premida agora pela necessidade de rever certos conceitos metodológicos de ensino.

Segundo o Relatório para a UNESCO produzido pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI e coordenado por Jacques Delors (1999), o aumento acelerado da velocidade na produção da informação e do conhecimento que caracteriza o mundo atual traz conseqüências inevitáveis para a educação.

O Relatório (1999, p. 89) ressalta, no entanto, que quaisquer que sejam essas conseqüências, elas não alterarão a formação do aluno, visto que “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.”

O documento (1999, p. 89) considera que as conseqüências provocadas pela aceleração da produção e difusão do conhecimento que marcam o fim do século passado

e o início deste século provocam a impossibilidade de “uma resposta puramente quantitativa à demanda insaciável da educação”, ou seja, tal resposta “já não é possível nem mesmo adequada”, tendo em vista os esquemas “de formação inicial que antigamente abasteciam qualquer indivíduo de conhecimentos suficientes para toda a vida”.

Segundo o Relatório, tais *esquemas* estão definitivamente superados, porque a quantidade de conhecimentos e informações colocadas à disposição dos indivíduos, e renovadas cada vez mais rapidamente no mundo atual, impedem a educação de continuar se baseando fundamentalmente na formação inicial. Então, nesse novo contexto, nenhuma formação inicial que não se prolongue por toda a vida tem possibilidade de sobrevivência: “É antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer esses primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo de mudanças” (1999, p. 89).

À luz desse raciocínio, a educação continuada aparece como uma espécie de extensão e complementação da formação inicial. Para Canário (1997, p.72), essa visão é baseada na [...] perspectiva cumulativa da aquisição de conhecimentos, que, conjugada com a idéia da inevitável obsolescência desses conhecimentos, suporta a concepção do processo formativo estruturada, exclusivamente, na permanente atualização dos saberes transmitidos pela formação inicial.

Essa maneira de ver pressupõe, portanto, que sempre irão existir lacunas na formação inicial, as quais, por obsolescência ou desatualização, exigiriam, periodicamente, o regresso do profissional aos padrões de formação concebidos à imagem da formação inicial. É desse ponto de vista, segundo o autor, [...] “que a idéia

da reciclagem articula-se, de forma coerente, com uma organização da formação baseada no diagnóstico das ‘carências’ das pessoas a formar” (p. 72).

Autores como Canário (1997), Garrido (2000), Nóvoa (2002), Schön (1992) e outros se opõem a essa maneira de ver a formação de professor, alegando que tal ponto de vista privilegia exclusivamente os esquemas teóricos. Segundo eles, por mais que haja consenso sobre a dificuldade de se propor uma solução quantitativa à formação do professor, o que se observa na prática são, ainda, programas dirigidos por essa diretriz. Portanto, as características que ainda prevalecem quando refletimos sobre a formação do professor e, especificamente, pensamos sobre sua formação continuada, apontam, quase que invariavelmente, segundo tais autores, para processos cumulativos e de atualização do conhecimento.

Frise-se, porém, não advogarmos exclusividade a um ou outro lado. A natureza do trabalho educativo exige que tanto o movimento cumulativo, quanto o de atualização de conhecimentos, sejam permanentes ao longo da vida profissional do docente pois, caso contrário, tal trabalho se tornaria estático e, sobretudo, alheio à acelerada expansão e propagação do conhecimento e da informação. Não se trata, portanto, de desconhecer a importância relativa desses esquemas, que funcionam como uma espécie de extensão e complemento da formação inicial, mas apenas apontar seus limites, os quais, por seu turno, são delimitados pela própria natureza dos objetivos inerentes à função de formação inicial dos professores, cujo objetivo principal consiste em fornecer aos candidatos à profissão um cabedal de conhecimentos ou atributos que os habilite ao exercício dela.

Em outras palavras, trata-se de uma ação eminentemente voltada à habilitação, enquanto processo de formação teórica de determinados conhecimentos considerados

indispensáveis ao exercício da profissão. Nesse esquema, portanto, não se visualiza nenhuma perspectiva voltada à prática docente. É como se não houvesse qualquer possibilidade de os professores se formarem também a partir da reflexão e da discussão sobre as suas próprias práticas docentes.

Ora, nessa situação, haveria não só uma prevalência da racionalidade técnica (ou seja, a simples perspectiva de considerar a habilitação teórica como condição necessária e suficiente para a formação docente) sobre a racionalidade prática (entendida como reflexão acerca da prática docente), como até mesmo desconhecimento da primeira em relação à segunda.

Nóvoa (2002, p.37) entende que essa idéia de prevalência ou de desconhecimento de uma e/ou outra forma representa simplesmente um processo de passagem de uma forma para outra quando se reflete sobre a questão da formação de professores, e assim, estaríamos no [...] “limiar da passagem de uma lógica que separa os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo.” E, nesta linha de raciocínio, o autor considera o espaço da escola como eixo desse novo processo de síntese: “É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação.”

Em seguida, Nóvoa (2002, p. 31), ao se referir aos dois pólos, a escola e os problemas pedagógicos ou educativos, como os mais importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional docente, propõe aos professores, por ele considerados os atores mais privilegiados desse contexto, que se assumam como sujeitos da própria prática e, por conseguinte “como produtores da sua profissão”, o que significa incitá-los a tomar a própria prática docente como objeto de investigação e

estudo, caracterizando-se, dessa forma, como pesquisadores/produtores de seus próprios conhecimentos.

Desse modo, podemos dizer que, a exemplo de Nóvoa, há, na literatura e autores consultados, muitas propostas de formação continuada que destacam o professor, com sua prática docente e a escola como contexto, como os dois pólos mais importantes para o crescimento profissional e permanente do professor.

Outro autor, Canário (1997, p.73), nesta mesma linha de entendimento, compreende o professor como sujeito, e a escola como espaço para seu crescimento profissional permanente, destacando três princípios conceituais fundamentais para o desenvolvimento da discussão sobre formação continuada dos professores:

1º O saber, considerando o saber profissional, só pode ser construído a partir da experiência, que desempenha papel de “âncora” na realização de novas aprendizagens.

2º A experiência para se tornar formadora deverá passar pela reflexão crítica, o que implica aceitar a idéia de que a aprendizagem se faz, simultaneamente, contra a experiência (citando Bourgeois e Nizet, 1997).

3º A experiência corresponde a uma construção feita em um contexto pelo próprio sujeito que articula e mobiliza lógicas de ação distintas (citando Dubet, 1994).

Sendo assim, estaríamos diante de um deslocamento do eixo do saber pedagógico do plano da racionalidade técnica da universidade para a racionalidade prática da escola e da sala de aula. Dito de outra forma, estamos frente a uma situação em que o [...] “saber profissional só poderia ser construído a partir da experiência” que é única, indivisível e insubstituível.

## 2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O desafio de formar, informando e resgatando, num processo de acompanhamento permanente, um educador que teça seu fio, para apropriação de sua história, pensamento, teoria e prática (Weffort).

### 2.1 Contexto Histórico da Política de Formação de Professores

As políticas de formação de professores e, mais especificamente, a questão da formação continuada, têm chamado atenção de boa parte dos educadores, em nível mundial. Com efeito, vários documentos internacionais<sup>11</sup> vêm enfatizando a importância da elaboração de ações que permitam uma melhor qualificação de docentes.

O Brasil, na última década, foi marcado por um projeto político cujas medidas procuraram combater a inflação e recompor o mercado nacional, com o objetivo de atrair investidores internacionais. Incorporados aos princípios capitalistas e à lógica do mercado, os bens públicos passaram a ser vistos como um direito da sociedade e, neste contexto, a educação foi vista como mercadoria.<sup>12</sup>

As mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil, mais especificamente aquelas que tiveram início no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e que prosseguem no atual governo, ilustram a referida transição. O argumento dessas reformas poderia ser resumido na busca da transformação produtiva com equidade. Muitos são os fatores que indicam isso, o financiamento *per capita*, a criação

---

<sup>11</sup> Esses documentos não farão parte da pesquisa, pois nosso foco principal é a formação de professores em nível nacional.

<sup>12</sup> O termo *mercadoria*, no âmbito específico da educação, é visto como “conhecimento”. Então os consumidores de maior poder aquisitivo passaram a adquirir produtos de melhor qualidade, enquanto outros nem chegaram a ser consumidores.



do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pela Lei nº 9.424/96, os exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a participação da comunidade na gestão escolar.

A escola pública perdeu sua dimensão social e democrática à medida que deixou o âmbito da coletividade e do direito, para focar suas metas no potencial individual e na capacidade de cada um de gerir os próprios recursos para financiar seus estudos. A própria Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDBEN), aprovada em 1996, favorece a escola privada, ao não estabelecer distinção quanto à destinação de recursos públicos.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Esta nova realidade econômica e educacional no Brasil passou a exigir uma nova postura em relação ao professor, especialmente no que diz respeito às políticas relativas à sua formação. A formação, como um processo profissional, deixa de ser pensada como mera habilitação escolar, para ser, ao menos em teoria, muitas vezes vinculada a um plano de carreira. Mas na prática, esta projeção nem sempre valoriza a elaboração de medidas que visem à valorização profissional. Outros aspectos importantes desta redefinição de rumos deveriam buscar novos caminhos para enfrentar os desafios do cotidiano nas escolas, envolvidas principalmente pelas conseqüências derivadas do avanço da tecnologia.

Na realidade, imaginamos uma nova fase na profissão docente, especialmente em relação à sua formação. A velocidade da produção do conhecimento e os seus impactos sobre a sociedade têm efeito direto sobre a profissão, na medida em que implica a necessidade de um processo contínuo de atualização de conhecimentos pelos professores.

Foi nestas condições que se instalou uma nova fase política nas lutas sindicais dos professores, que consiste, prioritariamente, em garantir direitos, entre eles, o de formação continuada, à procura de uma maior valorização profissional da categoria. Em função deste novo posicionamento, requerido tanto pelas condições mais amplas impostas pelas mudanças ocorridas na sociedade, como pela nova postura profissional tomada pelos professores, foi editada a Portaria Ministerial nº 1403, de 9 de junho de 2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, em cujo artigo 1º são enumerados os procedimentos a serem implementados:

I O Exame Nacional de Certificação de Professores por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;

II Os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e

III a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

O artigo 61, inciso I e II, da LDBEN, de 20 de dezembro de 1996, prescreve “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.” Esse artigo indica que a formação do professor tem como base a capacitação em serviço e o aproveitamento de experiências.

Todavia, não obstante o interesse do Estado em definir novas posturas em relação à profissão docente, estas nem sempre foram bem aceitas, como provam diferentes manifestações realizadas por órgãos ou associações de classes dos professores. Verificamos haver um maior investimento das políticas públicas sobre a formação continuada. Segundo Corragio (1995, p.45), essa opção decorre de políticas públicas que priorizam a capacitação em serviço de forma deliberada para diminuir o gasto com a formação inicial, ou seja, tais políticas são fundadas apenas nas relações custo-benefício.

O documento intitulado Formar ou Certificar? Muitas questões para reflexão (2003), apresentado no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, fez algumas críticas à Portaria 1403/03 e à LDB 9394, por não adotarem uma política adequada, por desconsiderar a valorização do professor, que pressupõe uma formação inicial de boa qualidade, garantia de formação continuada, condições dignas de trabalho, plano de carreira e salários de acordo com a funções dos docentes.

Segundo Maués (2004, p.83), isso se deveu ao fato de as políticas governamentais referentes à educação continuada ainda se fundamentarem basicamente [...] “na verificação dos saberes e conhecimentos dos professores, desconsiderando o contexto da formação inicial e as oportunidades oferecidas para uma atualização permanente para o exercício docente.”

## **2.2 Planos e Práticas das Políticas Educacionais**

Visando à qualidade da educação escolar, coube ao MEC propor ações políticas que pudessem ser referência para todos, e proporcionassem os avanços significativos desejados, a fim de que as mudanças acontecessem e se consolidassem. Nesta direção, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, por meio da Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas do Departamento de Políticas da Educação Fundamental, após encontros para discutir a versão preliminar, apresentaram aos educadores brasileiros, em dezembro de 1997, os Referenciais para a Formação de Professores, elaborado por uma equipe de profissionais, técnicos de diferentes instâncias do MEC, leitores críticos, consultores e educadores de todos os estados do Brasil.

Em 1998, discutiu-se a segunda versão, envolvendo, conforme o MEC, aproximadamente 500 educadores participantes dos Seminários Regionais, além de membros dos Conselhos Estaduais de Educação, Secretárias Estaduais da Educação, Delegacias Regionais do MEC, e também de 260 Secretarias Municipais de Educação e 27 Sindicatos de Professores e Profissionais da Educação.

Do encontro nacional participaram os componentes do Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras. Além dos profissionais envolvidos nesses eventos, muitos outros educadores, em suas próprias instituições, tomaram parte nas discussões sobre o referido documento, o qual, segundo o MEC, contribuiu para a sistematização do debate nacional sobre a formação de professores e, ao mesmo tempo, serviu para reafirmar a importância estratégica da implementação de políticas públicas para o desenvolvimento profissional de professores.

A expectativa do MEC era de que os Referenciais para a Formação de Professores gerassem reflexões por parte dos formadores de professores e fosse usado nos âmbitos de gestão do sistema educativo e das instituições formadoras, como subsídio à tomada de decisões políticas.

Segundo os Referenciais para Formação de Professores (1999, p. 17):

[...] a formação inicial em nível superior é fundamental, uma vez que possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação em nível médio, considerada básica e direito de todos, e a formação em nível superior que, por si só, é garantia de qualidade. Afirma também que nenhuma formação inicial, mesmo de nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional sendo necessária a formação continuada e permanente para todos os professores.

Ainda nos Referenciais (1999, p.19) menciona-se que [...] o processo de desenvolvimento profissional permanente inclui formação inicial e continuada, concebidas de forma articulada. A formação inicial corresponde ao período de aprendizado dos futuros professores nas escolas de habilitação, devendo estar articulada com as práticas de formação continuada. A formação continuada refere-se à formação de professores já em exercício, em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades, presenciais ou à distância.

No Programa Nacional de Formação Continuada a Distância, ações do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDE), o sistema de apoio à aprendizagem inclui os serviços de tutoria e de comunicação, organizado em três níveis: local, estadual e nacional. No nível estadual, as atividades de apoio ficam sob a responsabilidade de uma Coordenação Estadual do Programa, indicada pela Secretaria Estadual de Educação. Essa coordenação integra a Coordenação de EAD estadual e deverá ser apoiada pelos responsáveis pelos Programas TV Escola e Proinfo. Os responsáveis pelos Programas TV Escola e Proinfo, articulados com os responsáveis pelos Programas do FNDE, em nível estadual, exercerão a função de uma tutoria central que coordenará o sistema de tutoria municipal. Caberá a essa coordenação a capacitação, acompanhamento, monitoramento e avaliação dos trabalhos desenvolvidos pelos tutores, bem como a assistência técnica a estes, para a solução de dúvidas e de questões complexas que não puderem ser resolvidas com os recursos disponíveis.

A execução deste Programa será descentralizada, mediante parceria entre a União, estados e municípios. A estrutura organizacional é composta em três níveis, cada um deles com funções específicas. A parceria será formalizada por meio de assinatura de Termo de Cooperação Técnica que regerá as ações das diferentes esferas.

Já o governo do Estado de São Paulo investe na “Rede do Saber”, uma forma de capacitação por videoconferência. A “Teia do Saber” tem como finalidade capacitar os professores com recursos tecnológicos e didáticos que serão, segundo seus proponentes, úteis no cotidiano profissional e na vida pessoal de cada um.

Sem dúvida alguma, o tema da formação continuada enseja uma discussão mais ampla, qual seja a da democratização do ensino. Só aparentemente vivemos uma situação de universalidade do direito à escola, pois, na prática, sabe-se que esta aparente

universalidade existe apenas nos dados estatísticos. Na verdade, a escola real é uma instituição precária, física, econômica e financeiramente. As instalações são precárias, além do que, é ideológica e tecnicamente despreparada.

É dentro deste cenário e somente nele, que podem ser avaliadas as reais intenções em relação à formação do professor, que, indevidamente, vem sendo colocada como uma questão isolada. Na verdade, a formação docente, apesar de ser um dos aspectos (entre muitos outros) a ser analisado em uma abrangente discussão sobre a democratização da educação brasileira, deveria ser considerada parte de um *continuum*, em articulação, portanto, com todas as demais instâncias e fases do processo educacional.

Outro ponto a ser considerado é com relação às políticas educacionais, que, a nosso ver, não surtiram e nem surtirão os efeitos desejados, se não levarem em conta certas prioridades, entre as quais, a formação contínua. Assim, formar continuamente significa, antes de mais nada, priorizar politicamente a escola pública, oferecendo-lhe recursos financeiros, materiais e pedagógicos, sem o que todas as intenções oficiais não passam de uma mera declaração de intenções.

Mas este aprendizado contínuo do professor não pode ser uma ação estritamente individual, apesar de ser responsabilidade de cada indivíduo-professor. Na realidade, trata-se de um compromisso social ético do professor com sua profissão. Na sua abrangência, a formação contínua é uma ação conjugada, envolvendo o professor como agente ou sujeito do processo, e a escola, como lugar onde preferencialmente este processo acontece.

Mais que isso, este aprendizado é essencial em qualquer profissão, especialmente na docente, além do que, cumpre destacar que a profissionalização do

educador supõe a valorização dos profissionais, e isso requer estreita vinculação entre a formação inicial e a continuada; condições adequadas para o exercício da profissão; carreira e desenvolvimento de uma política salarial adequada.

A Lei 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação) define a necessidade de qualificar profissionais para a educação básica (Formação de Professores e Valorização do Magistério):

Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação.

Quanto à remuneração, é indispensável que níveis mais elevados correspondam a exigências maiores de qualificação profissional e de desempenho.

Este plano estabelece as seguintes diretrizes para a formação dos profissionais da educação e sua valorização:

Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios:

a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;

b) ampla formação cultural;

c) atividade docente como foco formativo;

d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;



- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério;
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica.

A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário. As instituições de formação em nível médio (modalidade Normal), que oferecem a formação admitida para atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental formam os profissionais.

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de

ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições.

A educação escolar não se reduz à sala de aula e se viabiliza pela ação articulada entre todos os agentes educativos - docentes, técnicos, funcionários administrativos e de apoio que atuam na escola. Por essa razão, a formação dos profissionais para as áreas técnicas e administrativas deve esmerar-se em oferecer a mesma qualidade dos cursos para o magistério.

O ensino fundamental nas comunidades indígenas, segundo o preceito constitucional, deverá ser oferecido também nas suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, para o que será necessário formar professores dessas mesmas comunidades.

Confrontando o texto aprovado e a versão discutida pelos segmentos representativos da sociedade, observamos que o que está definido como Diretrizes Gerais na versão corresponde, no Plano Nacional de Educação aprovado, ao item Objetivos e Prioridades.

<b>Sociedade Brasileira</b>	<b>Plano Nacional de Educação</b>
<b>Diretrizes Gerais</b>	<b>Objetivos e Prioridades</b>
Garantir a valorização dos profissionais da educação (professores técnicos e funcionários administrativos) em sua formação básica e continuada, carreira e salário.	Valorização dos profissionais de educação.  Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores.  Faz parte dessa valorização a garantia das condições de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação de aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

No que diz respeito à formação continuada, a expectativa da ANFOPE<sup>13</sup> era a de haver uma [...] “continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial” (ANFOPE, 2000, p. 22). Vista deste ângulo, a questão da formação continuada é uma das dimensões importantes para a articulação de uma política global para o profissional da educação, pois a melhoria da qualidade do ensino, no que concerne ao profissional da educação, passa pela articulação entre formação básica, condições de trabalho e formação continuada.

São diversas as formas de conceber o que é e como acontece o processo de educação continuada de professores. Como foi citado anteriormente, podemos admitir que a formação possa acontecer de maneira formal, isto é, seja oferecida pelas instituições de ensino superior. Ela pode ser também informal quando, por exemplo, debatida em encontros não sistematizados. A concepção do professor a propósito da sua aprendizagem é que vai testemunhar sua intenção de formação. Nestes termos, o processo de formação contínua pode ser concebido como espaço de investigação que tem por objeto de estudo os processos de pensamento dos professores e educadores sobre aprendizagem.

Desse modo, este tema tem de ser levado em conta em qualquer forma de reflexão sobre os pressupostos teóricos que norteiam tanto a prática da formação dos professores em serviço, como as políticas educacionais referentes à formação docente.

À luz dessa temática poderíamos preliminarmente levantar uma hipótese a ser testada na pesquisa realizada com as professoras-alunas entrevistadas.

---

<sup>13</sup> Esta citação foi retirada do Documento Final redigido após o X Encontro Nacional, em Brasília, 2000.

Com efeito, a compreensão das professoras (investigadas) do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, da rede municipal de ensino de Sorocaba, sobre a importância da formação continuada tem se pautado mais pelos casuísmos impostos ao exercício da profissão docente, decorrente das contingências de mudanças que vêm ocorrendo na sociedade atual, que por uma tomada de consciência reflexiva sobre as conseqüências trazidas pelo alargamento da função docente, nos últimos vinte e cinco anos, por força das referidas mudanças que vêm se verificando no atual período.

### **2.3 A Formação Continuada na Legislação**

Apesar de ainda não termos incorporado de forma abrangente a idéia de formação continuada, há muitos sinais que apontam para esta direção. Tanto as manifestações da categoria, cada vez mais freqüentes, como algumas medidas e declarações oficiais a favor destas reivindicações, consubstanciam algumas conquistas importantes nesta área.

Em âmbito municipal, os professores já dispõem de um horário obrigatório e semanal para discutir a prática docente da escola. Na rede estadual de ensino, há igualmente outros indicativos, como, por exemplo, a declaração pública do governo em reconhecer a necessidade da capacitação permanente dos professores. Neste sentido, recentemente, Gabriel Chalita<sup>14</sup>, Secretário da Educação do estado de São Paulo, declarou-se a favor da capacitação do professor, tendo em vista a necessidade da sua permanente atualização.

---

<sup>14</sup> Artigo publicado no jornal Folha de São Paulo em 15 de outubro de 2004, escrito pelo Secretário de Estado da Educação Gabriel Chalita, cumprimentando os professores pela data comemorativa.

Também na mesma direção, a medida de concessão de 2000 bolsas de mestrado para professores da rede estadual de ensino não deixa de ser medida oficial importante para a formação continuada da categoria, a despeito de o alcance percentual da medida não atingir a 0,5% do total de professores vinculados à Secretaria de Educação.

### **2.3.1 A formação continuada na legislação federal**

No aspecto legal, a formação continuada é concebida como direito de todo educador de diferentes níveis e modalidades de ensino, cabendo às instituições educacionais garantir as condições necessárias para a aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina:

Art.61- A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase de desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

Em seu artigo 63, a LDB regula os Institutos Superiores de Educação:

Art.63- Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Para dar cumprimento às disposições expressas neste artigo, o MEC está implantando um sistema de formação de professores da rede pública, com duas modalidades de cursos: formação inicial para aqueles sem habilitação legal, e formação continuada, para atualizar conteúdos e melhorar a didática dos profissionais que já possuem magistério ou licenciatura.

Há ainda na LDB, artigo 67, a prescrição de um período reservado a estudos:

Art.67, V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

O que se pretende com a implantação deste período reservado a estudos é contribuir para que o professor, partindo dos principais problemas que emergem de uma análise crítica sobre sua prática, encontrem formas de superá-los, buscando um aprofundamento teórico.

### **2.3.2 A formação continuada na legislação municipal**

Em Sorocaba, a Lei Municipal 4.599, de 6 de setembro de 1994, que estabelece o quadro e o plano de carreira do magistério público municipal de Sorocaba, prescreve, nos artigos 1º, 2º, 8º e 9º, que o plano de carreira do magistério público municipal de Sorocaba seguirá os princípios instituídos pela Lei nº 3.801, de 2 de dezembro de 1991, que se refere aos cargos e funções de docentes e especialistas na educação. Para efeito

desta norma, Professor I é polivalente, leciona de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, e necessita ter habilitação específica de 2º grau para o magistério.<sup>15</sup>

A norma municipal preconiza que a evolução funcional do docente em educação dar-se-á por promoção, progressão e acesso. A promoção ocorre pela contagem de pontos considerando o tempo de serviço, assiduidade, cursos, aperfeiçoamento profissional e cursos de nível superior. A progressão e o acesso consistem na movimentação de um cargo para o outro no mesmo campo de atuação.

Como se observa, o estatuto da formação continuada encontra-se previsto no plano de cargos e salários da Secretaria Municipal da Educação, cabendo, no entanto, aos professores verificar em que profundidade esta disposição realmente acontece na prática, se é que ela esteja efetivamente acontecendo.

O artigo 28 do referido plano prevê que a jornada de trabalho não deve ultrapassar o limite de 44 horas-aulas e horas-atividade:

Artigo 28 – A jornada semanal de trabalho do pessoal docente é constituída de horas-aulas-horas-atividade, nunca excedendo, em conjunto, o limite de 44 (quarenta e quatro).

§ 1º - As horas-aulas são as aulas propriamente ditas, previstas nas grades curriculares.

§ 2º - As horas-atividade são um tempo remunerado de que disporá o docente, prioritariamente, para participar de reuniões pedagógicas e, ainda, preparação de aulas, correção de trabalhos e provas, pesquisas e atendimento a pais de alunos

§ 3º A hora-aula e a hora-atividade terão idêntica remuneração.

---

<sup>15</sup> Citamos apenas o **Professor I**, pelo fato de este ser o sujeito principal da pesquisa.

A formação continuada aparece contemplada no mencionado artigo sob a forma de participação em reuniões pedagógicas. O conceito de formação continuada, além de não vir explicitado, ou seja, estar apenas “embutido” nas reuniões pedagógicas, não recebe o destaque atribuído, por exemplo, às horas-aulas.

Neste sentido, em nível municipal, considerando-se a norma que regula o assunto, verificamos haver ainda uma longa caminhada rumo à incorporação efetiva do conceito de formação continuada, como estrutura básica não só da formação dos professores, como da melhoria do padrão das escolas públicas.



### 3 VIVÊNCIAS E MEMÓRIAS

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida das gentes, o professor mal amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 2001).

Neste capítulo são apresentados a metodologia e os procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

A pesquisa realizada se baseou em estudo bibliográfico de autores nacionais e internacionais (citados nos capítulos anteriores), que vêm se dedicando à reflexão do tema formação continuada. No que diz respeito a dissertações ou teses, não encontramos nenhum trabalho específico com o mesmo foco, pois estes, apesar de trabalharem com o referido tema, não tratam, no entanto, dos três elementos primordiais da pesquisa: noção, prática e memória. Geralmente abordam temas de formação continuada de professores de alfabetização ou de disciplinas como matemática, ciências, educação física e outras.

Nosso objetivo foi desvelar que papel a noção, na prática e na teoria, desempenha nos processos de formação, e como as professoras rememoram esse processo.

É preciso esclarecer que a proposta foi investigar as professoras das escolas públicas municipais, tendo em vista as reconhecidas diferenças entre as escolas públicas estaduais e a escola privada. Foram mostradas as diferenças/exigências no segundo capítulo, quando tratamos da formação continuada na legislação federal e municipal.

A pesquisa, além da reflexão teórica, procurou visualizar, por meio de relatos pessoais, quaisquer formas de colocar na prática o conceito de formação continuada e profissional. Os dados foram obtidos a partir de um questionário elaborado com perguntas pertinentes ao tema, procurando desvelar as vivências e memórias das professoras da rede municipal de ensino de Sorocaba. As questões versaram sobre o cotidiano da vida escolar. Foram entrevistadas vinte e cinco professoras de 1ª à 4ª série do ensino fundamental da rede municipal do ensino de Sorocaba, divididas em três grupos, segundo o tempo de carreira de cada uma.

No primeiro grupo foram entrevistadas as professoras que se encontram no início da carreira, considerando-se até 5 anos de tempo de serviço. No segundo grupo, aquelas no período intermediário da carreira, ou seja, que têm 6 até 15 anos de tempo de serviço. No terceiro grupo, foram entrevistadas as professoras com 16 até 25 anos de tempo de serviço.

Fizemos um roteiro contendo as perguntas a serem apresentadas às entrevistadas, segundo os recortes já referidos. Em seguida, orientamos os procedimentos de pesquisa para a escolha das escolas existentes do município-alvo da pesquisa. Das trinta e três escolas municipais de ensino fundamental, escolhemos cinco, localizadas em diferentes contextos sócio-geográficos na cidade de Sorocaba. A distribuição geográfica, no entanto, não teve relevância na análise dos dados obtidos.

Não foi objetivo da pesquisa investigar diferenças sócio-político-culturais entre as escolas desses cinco bairros. Os únicos pontos importantes para a pesquisa foram o tempo de vínculo empregatício de cada professora e a competência estatal. Uma curiosidade a destacar, que não foi objeto da presente investigação, é a de que nas

escolas mais antigas encontramos as professoras com mais tempo de carreira e, nas mais novas e distantes do centro da cidade, as iniciantes.

As duas escolas mais antigas têm localização mais próxima do centro da cidade. As outras três escolas são mais novas e mais distantes do centro da cidade, embora se situem em bairros mais antigos e tradicionais.

Quanto aos prédios onde funcionam as escolas, todos pertencem à Prefeitura de Sorocaba e foram construídos com a finalidade específica de funcionar como escola.

O prédio da escola mais antiga e mais tradicional, na ocasião da investigação, estava passando por reformas. A segunda escola onde foi aplicado o questionário é um prédio muito antigo, mas bem conservado. A terceira foi construída no mesmo local onde funciona uma Escola Municipal de Educação Infantil.

Apesar de contarmos com os dados recolhidos nas três escolas investigadas, escolhemos as duas últimas, em razão de ainda não termos informações suficientes para análise das professoras com até cinco anos de profissão.

O prédio da quarta escola onde foi aplicado o questionário é grande, mas mal dividido, pois lá funciona desde a Educação Infantil até a 8ª série do Ensino Fundamental, e, à noite, um curso de alfabetização para adultos. A quinta escola havia sido inaugurada recentemente, o prédio é novo, instalações modernas, e atende a um bairro de casas populares, cujos moradores são de baixa renda.

Apesar deste dado não interferir nos resultados da pesquisa, consideramos oportuno constatar que, além da diferença no tempo de serviço de cada professora, as escolas onde estas lecionam apresentam, quanto à clientela, sensível diferença de nível sócio-econômico e cultural.

As professoras entrevistadas foram indicadas pelas coordenadoras e/ou diretoras, com quem mantivemos contato, tendo em vista a necessidade de obtermos autorização para a realização da pesquisa. Ocorreram, no entanto, alguns fatos inesperados, notadamente quando se tratava de professoras no início de carreira. Algumas se recusaram a preencher o questionário, pois pensavam estar sendo avaliadas e temiam conseqüências na profissão.

Se bem que em menor número, também algumas professoras com mais tempo na carreira se esquivaram de responder o questionário com a desculpa de não estarem interessadas no assunto. Mas é importante destacar que a grande maioria das convidadas a participar da pesquisa se mostrou prontamente disponível.

Quanto à interpretação dos dados, algumas questões se colocaram, tais como: Como interpretar comportamentos tão diferentes das professoras? As iniciantes com receio, timidez e insegurança, e as no final da carreira sem entusiasmo e motivação de participar?

Buscando resposta a esta indagação, encontramos nas pesquisas de Cavaco (1993)<sup>16</sup> sobre a vida das professoras formulação bastante consistente para fundamentar nossos procedimentos. Segundo as histórias de vida e as contribuições de alguns teóricos sobre o assunto, pôde-se organizar as histórias de vida dos docentes em três fases distintas, as quais, conforme a autora, seriam: 1º) primeiros anos de carreira; 2º) meio da carreira; 3º) fim da carreira.

---

<sup>16</sup> Maria Helena Cavaco (Projecto INFRA – Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e docente na Universidade Autónoma de Lisboa, na área da Sociologia da Educação) tem desenvolvido uma ação muito importante no domínio da inovação educacional e da formação de professores, destacando-se, entre suas obras, sua tese de mestrado *Ser Professor em Portugal*, publicada em 1993.

Para cada uma dessas fases Cavaco (1993, p.197) atribui um conjunto de traços característicos:

**Primeiros anos de carreira:** os professores manifestam-se muito preocupados com a situação dos alunos, tendo uma visão fantasiosa da vida do professor, passam a centrar as suas preocupações na sua própria sobrevivência. Há outros que assumem uma atitude de descoberta, sentem-se entusiasmados e orgulhosos de fazerem parte do corpo docente da escola. Em síntese, a entrada na profissão não é vivida por todos da mesma forma.

**Meio da carreira:** considera a fase de transição, para uns é de estabilidade e para outros procura de um novo emprego ou uma promoção profissional. De forma geral, o professor se sente mais independente no domínio dos conteúdos, métodos e técnicas pedagógicas.

**Fim da carreira:** o professor torna-se conselheiro, generoso, mas mais distante, ou crítico amargo e desiludido com os alunos e os colegas das gerações mais novas. Cavaco considera três tipos de atitudes nesses professores: a) os positivos, que prosseguem com aperfeiçoamento pessoal e profissional; b) os defensivos se mostram mais generosos e pouco otimistas; e c) os desencantados estão cansados da profissão.

Em síntese, são diversas as formas de viver a profissão e os modos de terminar, tudo parece depender do projeto de vida de cada um.<sup>17</sup>

Para Imbernón (2004, p.16), este processo de progressão na vida profissional do docente é um processo não linear, repleto de oscilações, progressos e até regressões.

A mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro. A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveram em sua formação. A aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais.

Esta posição, embora não se oponha radicalmente à posição de Cavaco, ao menos a relativiza, inviabilizando uma sucessão regulada por ciclos. Assim, estes nem

---

<sup>17</sup> Para caracterizar os três períodos da vida dos professores, Cavaco levou em conta as contribuições de Fuller, Paterson, Sikes e Huberman.

seriam lineares, nem seriam incomunicáveis entre si, como a tese de Cavaco parece dar a entender.

Sem queremos fugir da opção por uma ou por outra maneira de conceber o ciclo de vida das professoras, adotamos neste trabalho a postura teórica a favor da idéia de ciclos defendidos por Cavaco, sem, contudo, desconhecer ou se opor às convicções sustentadas por Imbernón, para quem as mudanças só ocorrem historicamente e de forma não linear. Ou seja, os ciclos devem ser compreendidos como meras tendências e nunca como marcos fixos e definitivos nas histórias de vida das professoras.

### **3.1 O Questionário**

O questionário redigido para a obtenção de dados sobre a problematização da noção da formação continuada entre as professoras de 1ª a 4ª série do ensino fundamental das escolas municipais de Sorocaba teve como objetivo desvelar qual a noção que a prática e a teoria desempenharam nos processos de formação e como as professoras rememoram esses processos.

Após realizar um pré-teste com três professoras de 1ª à 4ª série, para avaliarmos a clareza do que era perguntado e se a formulação era compatível com os questionamentos aqui propostos. Após constatarmos que algumas questões tinham ficado claras, enquanto outras precisariam ser mais explícitas, fizemos as correções necessárias, e resolvemos aplicá-lo às professoras de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental das escolas municipais de Sorocaba, selecionando três grupos, com base nos estudos de Cavaco (1993). Porém, foi necessário fazermos alterações, para

delimitarmos o período de tempo adequado a cada ciclo de vida. Assim, os grupos foram constituídos da seguinte maneira:

**Grupo I** – as professoras nos primeiros anos de carreira; isto é, no exercício da profissão até cinco anos;

**Grupo II** – as professoras no meio da carreira; isto é, no exercício da profissão de 6 até 15 anos;

**Grupo III** – as professoras no fim da carreira; isto é, no exercício da profissão de 16 até 25 anos.

Dos trinta questionários distribuídos pelos três grupos anteriormente mencionados, apenas vinte e cinco (75%) retornaram. Por essa razão, os três grupos ficaram com número heterogêneo de professoras, conforme detalhado no início do trabalho. Nossa hipótese é de que isso tenha ocorrido em razão da resistência maior ou menor proporcional ao tempo de serviço das professoras investigadas. Sendo assim, os grupos ficaram com: oito professoras no Grupo I, dez no Grupo II e sete no Grupo III.

A partir do questionário, mapeamos a formação continuada das professoras, destacando duas etapas importantes e relevantes para a pesquisa, a primeira com foco na vida pessoal, levando em consideração a idade, estado civil, filhos, investimento social e cultural, e a segunda levando em conta a vida profissional, percurso profissional, valorização e visão sobre educação continuada.

Na vida pessoal, as professoras estavam na faixa etária entre 23 anos e 58 anos. No Grupo I, as mais novas; no Grupo II, professoras com até 49 anos de idade, e, no Grupo III, professoras entre 35 e 58 anos de idade.

Pelo exposto percebemos que as professoras iniciam na carreira do magistério logo após o término da formação inicial, quer seja no curso técnico de Magistério, ou na

Licenciatura. Sabemos que hoje não há mais os cursos técnicos de Magistério (os que ainda restam estão em extinção), mas, no caso das professoras investigadas, 100% delas freqüentaram o curso técnico.

### **3.1.1 A análise das respostas**

Analisando os dados colhidos nos questionários, observamos que 50% são casadas, 40% são solteiras e 10%, separadas ou viúvas. A maioria cumpre jornada de trabalho no período integral. 100% das professoras do Grupo II e 50% das professoras do Grupo III trabalham em tempo integral. Já as do Grupo I trabalham apenas meio período.

Quanto à jornada de trabalho das professoras da rede municipal do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries de Sorocaba, o Quadro e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Sorocaba (1994), em seus artigos 27, 28 e 30 do capítulo VIII, diz:

Artigo 27 – Os ocupantes de cargo ou de funções especiais de Especialistas de Educação ficam sujeitos ao regime de 40 (quarenta) horas semanais.

Artigo 28 – A jornada semanal de trabalho do pessoal docente é constituída de horas-aulas-horas-atividade, nunca excedendo, em conjunto, o limite de 44 (quarenta e quatro).

§ 1º - As horas-aulas são as aulas propriamente ditas, previstas nas grades curriculares.

§ 2º - As horas-atividade são um tempo remunerado de que disporá o docente , prioritariamente, para participar de reuniões pedagógicas e, ainda,



preparação de aulas, correção de trabalhos e provas, pesquisas e atendimento a pais de alunos

Artigo 30 – Nas demais unidades de ensino de “1º e 2º graus” regular e/ou supletivo, os ocupantes de cargo ou de função especial de docente ficarão sujeitos às seguintes jornadas semanais de trabalho.

I – 25 (vinte e cinco) horas-aula e 10 (dez) horas-atividade correspondentes para o Professor I.<sup>18</sup>

Notamos que o salário das professoras que trabalham meio período é menor que R\$1.000,00. Apesar disso, supomos que esse não seria um dos motivos relevantes pelo qual as professoras do Grupo I não lêem com freqüência, embora a maioria delas ainda esteja cursando Pedagogia.

Para conhecermos os interesses das demais professoras sobre leitura, seja a de livros diversos, quanto a de obras relativas à área da educação ou até mesmo revistas e ou jornais, ficamos surpresos em perceber que a maioria delas alega falta de tempo para se dedicar à leitura.

Perguntamos, também, quantas vezes as professoras freqüentam a biblioteca para estudar ou pesquisar, em busca de melhorar seu desempenho, e obtivemos como resposta que 25% das professoras dos Grupos I, II e III freqüentam a biblioteca apenas uma vez por semana, 25% a freqüentam de 15 em 15 dias e 49% raramente. Nenhuma entrevistada do Grupo II respondeu a esta questão.

A partir disso, não é difícil concluir o quanto as professoras deixam de ler, seja para fins de estudo ou apenas para informação ou lazer. Não há, portanto, como e porque se opor a alguma ação cuja finalidade seja melhorar a qualificação técnica dos professores, no sentido de fazê-los compreender o caráter contínuo e complementar de

---

<sup>18</sup> Professor I é o docente de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.

sua ação em relação aos outros momentos de sua própria formação. Se não lêem, o que significaria para elas a formação continuada?

Na entrevista dada por Nóvoa (2001), aqui já referida, perguntaram-lhe se apenas ler sobre as novas teorias pedagógicas é suficiente para se manter atualizado, e ele respondeu que há alguns anos surgiu o conceito de profissional reflexivo como uma forma de valorizar os saberes experimentais, e que este teve mais influência na pesquisa educacional do que nas atividades concretas de formação, mas foi importante na reorganização das práticas de ensino e dos modelos de supervisão dos estágios. E Então, Nóvoa, retomando as palavras do educador americano John Dewey, lembrou que: "Quando se diz que um professor tem dez anos de experiência, será que tem mesmo? Ou tem um ano de experiência repetido dez vezes?". Assim, ele conclui que só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática.

Quanto a este relevante assunto, é preciso ressaltar que os fatores determinantes de um aprendizado efetivo são, em ordem de prioridade: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos e experiência do professor, laboratórios, salários, tamanho da classe. Assim, levando-se em conta os custos e benefícios desses investimentos, dever-se-ia investir prioritariamente no aumento do tempo de instrução e na oferta de livros didáticos (os quais são vistos como a expressão operativa do currículo e cuja produção e distribuição devem ser deixadas ao setor privado).

Ainda quanto ao item leitura, com referência ao livro didático, frisamos que o Programa Nacional do Livro Didático é citado pelo governo como exemplo de investimento que visa a melhoria da qualidade de ensino. O Ministério da Educação e

Cultura (MEC) é o responsável pela avaliação dos livros, cabendo aos professores a escolha das obras.

No entanto, essa medida fica restrita aos livros didáticos, não sendo estendida aos livros em geral, para se enfrentar o problema da falta de acesso a estes últimos. Em vez de investir em bibliotecas, o governo tem priorizado a instalação de microcomputadores nas escolas, na mais das vezes, sem o necessário respaldo técnico-pedagógico, e até em escolas que nem sequer têm energia elétrica.

Conforme Sacristán (1999, p.25), os professores precisam de teorias para conhecer, analisar, compreender e utilizar os novos dados e descobertas na sala de aula: “aqueles que dominam o conhecimento intervêm nas relações sociais, ao fazer que um mundo determinado se aceite ou se transforme, isto é, que o domínio da teoria não pode ser desligado das práticas sociais”.

### **3.1.2 A política na vida das professoras**

Conforme foi analisado, observamos que as professoras, no exercício da sua profissão, não se interessam por política. Inferimos que isso talvez se deva ao fato de serem concursadas, ou seja, terem seu vínculo empregatício assegurado por lei, como, por exemplo, a de nº 4.599, que estabelece o quadro e o plano de carreira do Magistério Público Municipal (já examinada no capítulo anterior).

Vejam os que algumas professoras responderam sobre como compreendem a política no exercício da profissão.

No Grupo I, a maioria não quis responder; outras disseram compreender a política como cidadãs:

Para poder exercer a cidadania é preciso que conheçamos um pouco de política, a fim de reivindicar nossos direitos (professora g1.1).

Precisamos compreender a política, ressaltando o poder da cidadania, direitos e deveres de cada cidadão (professora g1.2).

Para entrevistadas do Grupo II, a política faz parte da vida profissional:

A política está inserida no meu dia-a-dia profissional, sendo a norteadora das regras e parâmetros, a responsável pelo salário que me é pago e o que é exigido (professora g2.1).

Importante saber sobre política, pois ela tem influência no que se passa na nossa prática (professora g2.2).

No Grupo III, apenas uma professora disse se interessar por política. As demais declararam não se interessar; outras nem sequer responderam:

Às vezes a política atrapalha, pois a cada mudança de governo temos as diretrizes mudadas e o foco pula de um assunto para outro (professora g3).

Percebemos diferenças entre os grupos. Pareceu-nos que, com o passar dos anos, as professoras vão desvalorizando seus padrões de referência e a construção de novas formas de entender o mundo. Sobre isso Cavaco (1993, p. 201) afirma:

Ser professor hoje é viver, no dia-a-dia, as contradições que atravessam a escola. A escola funciona como um sistema de tensões onde se confrontam os desejos de realização e as necessidades de mercado de emprego; os seus atores têm que assumir papéis contraditórios para obedecer a lógica divergente. O professor está situado neste dilema. Concebe a sua função em termos de um ideal humanístico de realização pessoal (centrado na relação professor-aluno), mas é obrigado a uma máquina administradora, estruturada em regulamentos e hierarquias.

Poderíamos lembrar que, enquanto as políticas educacionais afirmam a igualdade de oportunidades e defendem os valores de solidariedade, cooperação e justiça, as regras implícitas impõem a concorrência e a competição. Na verdade, sentimos que a maioria das professoras entrevistadas ficou receosa de se expressar sobre política.

### **3.2 Vida Profissional**

Para quem pesquisa sobre educação seria desejável um período mais ou menos longo, a fim de que pudesse observar as coisas acontecerem, obtendo, pois, um maior número de dados não só uma vez, mas repetidamente. No presente trabalho isso não foi possível. Nesta pesquisa qualitativa, as professoras investigadas foram escolhidas de forma proposital, em função do tempo em que exercem o magistério. Como diz Alves (1994 p. 174):

[...] a responsabilidade do pesquisador qualitativo é oferecer ao seu leitor uma “descrição densa” do contexto estudado, bem como as características de seus sujeitos, para permitir que a decisão de aplicar ou não os resultados a um novo contexto possa ser bem fundamentada.

Isso mostra que em nossa pesquisa procuramos ser conscientes para equacionar adequadamente o problema proposto (educação continuada), e nossa posição, como pesquisadores, esteve dentro do *continuum* qualitativo. Procuramos discutir as alternativas apontadas pelas professoras pesquisadas, relativas a estudos complementares e a mudanças que possivelmente tenham ocorrido durante o período

em que elas vêm exercendo suas funções. O questionário se baseou na motivação e no reconhecimento da vida profissional.

### **3.2.1 Motivação e reconhecimento profissional**

Nas falas das professoras, a questão da escolha da profissão levou, por vezes, a relatos falando de vocação, mercado de trabalho, facilidade de emprego ou aumento da competitividade, imposição legal (lei que obriga a titulação), prazer do conhecimento sobre educação ou ainda outros temas.

No Grupo I, 25% das professoras escolheram a carreira por vocação, e 75% pelo prazer do conhecimento sobre educação. No Grupo II, 10% escolheram o magistério por facilidade de emprego e 90% pelo prazer sobre o conhecimento da educação. Já no Grupo III, 90% das professoras disseram ter escolhido o magistério por vocação, e 10% pelo prazer do conhecimento sobre educação.

Percebemos também a influência do fator tempo, principalmente no Grupo III, o que nos remete à questão da época em que as professoras entrevistadas iniciaram a carreira.

Com efeito, nessa época, a sociedade apreciava na mulher o desempenho como mãe, esposa, dona-de-casa e, caso precisasse ajudar na renda familiar, teria que ser um emprego de meio período, cujas férias coincidisse com as dos filhos. Também sabemos que era aos 18 ou 19 anos, que a mulher terminava o magistério e, já

considerada como professora, tinha um salário inicial relativamente maior que o de muitas outras profissões, levando em conta a idade inicial.

Nos Grupos I e II, as condições de trabalho também remetem à opção do passado, seja por um processo de herança cultural, seja, como aparece mais explicitamente, pelo que aqui denominamos prazer pelo conhecimento sobre a educação.

No que diz respeito à vida profissional das professoras e mais precisamente à questão do reconhecimento profissional e motivação, notamos terem deparado com inúmeras situações para as quais não encontraram respostas prontas na teoria. Sabemos que, na prática profissional, o enfrentamento das chamadas situações-problema acaba gerando novas alternativas e perspectivas de agir e reagir, utilizando recursos disponíveis no momento. Como lembra Shön (1987, p.36), [...] “na base desta perspectiva, que confirma o processo de reflexão na ação do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta”.

Percebemos que, no início de sua vida profissional, as professoras entrevistadas tiveram seus momentos de dúvidas e angústias e outros de satisfação. Não lhes bastava limitar-se a aplicar técnicas aprendidas na formação inicial, tendo sido premidas pela necessidade de também aprender a refletir e a comparar variadas estratégias de ação. Em vista disso, questionamos o que mais as auxiliou na prática docente: o tempo de serviço, colegas de escola, cursos de formação ou outros, obtendo como respostas:

a) no Grupo I, 45% das professoras acreditam serem os cursos de formação; 35% optou pelo tempo de serviço; 10% preferiu as colegas de serviço, e 10% chancelou a opção *outros*, mas sem especificá-lo;

b) no Grupo II, 70% acredita serem os cursos de formação; 30%, o tempo de serviço;

c) no Grupo III, 95% das professoras acreditam serem os cursos de formação, e somente 5% optou pelo tempo de serviço.

### **3.2.2 A formação**

A evolução e rápida divulgação do conhecimento científico, o grau de desenvolvimento tecnológico a que a humanidade chegou e as possíveis transformações sociais e culturais surgidas nas últimas décadas têm trazido dificuldades e desafios para o professor, obrigando-o a uma postura de construção e reconstrução de seu próprio conhecimento pelas vias da formação continuada.

Passamos, então, a expor como os três grupos de professoras entendem a formação continuada. Na pergunta, consideramos a formação continuada como um processo que procura desenvolver de maneira sistemática e contínua o trabalho escolar, envolvendo a prática pedagógica competente e uma diversidade de saberes e ações, tais como:

- a) realização de cursos nas próprias unidades escolares ou fora delas;
- b) encontros e seminários com educadores de diferentes escolas;
- c) leitura de livros técnicos;
- d) grupo de estudos na própria unidade escolar ou “on line”.



Por termos em mente um ideal como algo desejado e necessário, que ainda não consolidou, mas pode vir a sê-lo, decidimos perguntar, de um ponto de vista pedagógico, qual a melhor forma de se proceder ao processo de formação continuada, oferecendo as seguintes opções:

- a) realização de cursos superiores;
- b) seminários, palestras e ou congressos de educação;
- c) reuniões pedagógicas;
- d) ação planejada dentro ou fora da escola.

Neste sentido, o Grupo I respondeu que a melhor maneira seriam os grupos de estudos dentro da própria unidade escolar, ou, ainda, cursos ou seminários.

O Grupo II foi unânime em optar pelos grupos de estudos dentro da própria unidade escolar, e o III preferiu a HTP (Hora de Trabalho Pedagógico).

Quando perguntadas sobre que tipos de conhecimento faltaram receber na formação inicial, a resposta unânime foi ter faltado a prática em sala de aula. Poucas citaram o item mais exigência nos conteúdos. De uma maneira geral, neste item, não percebemos diferenças nas respostas dos três grupos.

### **3.2.3 A carreira**

Com base nos princípios sobre o papel da professora frente aos novos desafios, se isso gera a necessidade de uma reorganização de suas funções dentro do ambiente

escolar, que, por exemplo, envolva o trabalho em equipe, reforçando as possibilidades de um caminho com metas de trabalho em conjunto que aponte para renovação das práticas e dos saberes, procuramos questionar sobre os melhores e os piores anos da carreira das professoras entrevistadas, com o intuito de desmistificar a homogeneidade ou heterogeneidade a respeito do assunto.

Pensávamos de início que todas as professoras achassem os primeiros anos da carreira os piores, por falta de experiência e prática, mas, na pesquisa, ficou evidenciado que as opiniões foram heterogêneas. Com efeito, algumas alegaram que a falta de prática não é pior que trabalhar nos dias atuais com as experiências do cotidiano escolar, envolvendo, por exemplo, alunos indisciplinados, desinteressados, sem o respaldo dos pais. Outra questão levantada disse respeito à influência das novas tecnologias que avançam rápida e continuamente, colocando em xeque a hegemonia da escola como transmissora de conhecimentos.

Considerando as novas perspectivas e exigências de trabalho, a escola não é a única responsável. Exige-se também o auto-investimento na carreira, a busca de novos conhecimentos por meio de pesquisa e produção do conhecimento e, principalmente, atualizações constantes na área, ou seja, formação continuada.

Retomando a fala de Galeano (1999, p.261) que diz [...] “quando está realmente viva, a memória não contempla a história, mas convida a fazê-la”, gostaríamos de finalizar este tópico, reafirmando nosso desejo de esta pesquisa contribuir para que os professores passem considerar a importância da formação continuada em sua vida profissional.

Se esse objetivo for conseguido, este trabalho terá valido a pena.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações finais não encerram as discussões abordadas ao longo desta pesquisa, uma vez que muitos questionamentos permanecem e é natural que isso aconteça, pois um processo complexo - como o da formação continuada – há de ser necessariamente aberto e em progresso. Também não pretendemos terminar o trabalho de forma usual, pois os pontos aqui expostos, já foram, de certo modo, discutidos nos capítulos anteriores, e retomá-los implicaria apenas repeti-los.

No entanto, temos de finalizar o presente estudo, e desejamos fazê-lo tratando do tema *formação continuada* na tentativa de sistematizar algumas indagações e questionamentos, em diálogo com alguns autores que julgamos importantes para subsidiar nossas derradeiras considerações.

O primeiro ponto a ser examinado versa sobre como as professoras do ensino fundamental de 1ª a 4ª série do ensino fundamental da rede municipal de Sorocaba compreendem a noção da formação continuada e no que consiste a natureza e intensidade desse conhecimento em relação ao tempo de serviço das entrevistadas.

Vejamos as falas das entrevistadas:

Sinto que a profissão de professora não traz incentivo em dinheiro de acordo com o meu progresso pedagógico, pois tenho duas graduações e uma pós e o meu salário é pouco diferente de uma professora no início da carreira (Professora G3).

Sinto que sou pouco valorizada e não recebo incentivo financeiro para pagar o curso de graduação (Professora G1).

Quanto à formação continuada:

Não participo por falta de tempo, além disso considero que a htp deveria ser melhor aproveitada (Professora G3).

Não participo por falta de tempo, mas procuro fazer o congresso de educação (Professora G2).

Tenho aula na faculdade e quando dá participo de congresso ou seminário sobre educação, porque vale como hora de estágio (Professora G1).

Foi nossa intenção verificar, nessa investigação, se a formação continuada é considerada uma atividade sistemática e importante para que as professoras possam se envolver de maneira reflexiva, a fim de adquirirem conhecimentos, habilidades e, por fim, contribuírem para o desenvolvimento e competência profissional.

Lembremos que as entrevistadas dos Grupo I e II julgam que a melhor forma de formação continuada se daria em grupos de estudos no interior da própria unidade escolar, é só, secundariamente, em cursos ou seminários, quando, segundo entendemos, estes últimos é que seriam o melhor *locus* e instrumento para uma efetiva formação continuada. Por sua vez, o Grupo III optou pela HTP (Hora de Trabalho Pedagógico), espaço de tempo curto, geralmente usado para resolver questões mais imediatas e rotineiras, e não operacionalizável em termos de uma efetiva aprendizagem continuada.

Isso nos autoriza a afirmar que, conforme hipótese levantada na parte introdutória deste trabalho, o conhecimento e a importância sobre a noção de formação continuada decrescem à medida que aumenta o tempo de serviço das professoras entrevistadas.

Um segundo ponto é que, embora o conceito de formação continuada refira-se à formação de professores já em exercício, em programas promovidos dentro e fora das escolas, partindo do pressuposto de que a formação inicial corresponde ao período de

aprendizado dos futuros professores nas escolas de habilitação, devendo, pois, estar articulada com as práticas de formação continuada, interessou-nos saber o caráter lógico-associativo que prática e teoria desempenharam nos seus processos de formação e como os professores rememoram este processo. Seria tal processo exequível pela extensão ou atualização dos conhecimentos obtidos na oportunidade da formação inicial? Dever-se-ia manter o modelo de formação continuada planejado de fora para dentro da escola? Ou, ao contrário, trazer o planejamento e a ação de formação continuada para dentro da escola, deslocando-se o foco para a prática docente?

A despeito de não termos a resposta definitiva para tais inquietações, temos a certeza de que esse assunto, embora muito complexo, possibilitou-nos compreender que a formação continuada é um dos aspectos mais importantes para unir produtivamente a prática e a teoria no contexto profissional dos professores, no qual, é bom que se frise, a escola desempenha um papel fundamental como suporte para que o processo possa fluir com harmonia.

O terceiro ponto é o da responsabilidade pela própria formação. Podemos até ser estimulados a fazer algo, mas ninguém, a não ser nós mesmos, somos responsáveis por nosso aprimoramento profissional. Neste sentido, enfatizemos, ainda, que o papel da escola, como instituição, é fundamental, por ser capaz de catalisar os conflitos e contradições, sintetizando-os e introduzindo novas idéias, que podem nos trazer valiosos ensinamentos.

Um quarto aspecto, também focalizado no início desta pesquisa, ou seja, como a noção de formação continuada tem sido compreendida pelas professoras do ensino fundamental de 1ª à 4ª série da rede municipal de ensino, no que concerne à prática e à teoria, e como rememoram esse processo, leva-nos a conceber a amplitude das variáveis

que definem a formação dos professores, desde a inicial até a continuada, dentro do contexto histórico, legal e das práticas educacionais.

Nesta direção, desde há muito tempo, no Brasil comenta-se o fato de a educação ir mal porque os professores não são bem formados, visto a formação inicial não ser suficiente para habilitar alguém a se tornar um professor. Mas o problema é deixar-se ficar-se nas críticas puras e simples, sem se passar a ações efetivas para erradicar ou minimizar o problema, tais como investir na formação dos professores, buscando uma formação além da concepção da realidade técnica, a reflexão, a renovação dos conhecimentos e o aprimoramento das atitudes e habilidades adquiridas na formação inicial.

Somente uma efetiva aprendizagem, aliada à prática profissional, poderia oferecer oportunidades para que os professores se desenvolvessem profissionalmente, pois, se considerarmos o fato de professor ser uma pessoa que forma outras pessoas, observamos que sua atividade é caracterizada por muitos aspectos, que devem ser levados em conta.

Primeiro, o professor é um profissional que exerce uma função remunerada no sistema de ensino público, ou seja, é, antes de mais nada, um cidadão com responsabilidade social e política. Em segundo lugar, é uma pessoa com sentimentos, valores, preocupações e emoções, razão pela qual sua dimensão humana, moral e afetiva não pode ser negligenciada. Além disso, é, ainda, um membro da organização escolar e da comunidade educativa, motivo pelo qual há de se levar em conta sua dimensão organizacional e associativa, integrada a uma cultura profissional específica.

Assim, em nossa pesquisa, quando investigamos as professoras, queríamos obter um recorte amostral que nos revelasse a prática profissional do professor em alguns de seus principais aspectos.

Um deles seria a atividade do professor nos momentos em que interage com o aluno, movido pela intenção explícita de favorecer-lhe a aprendizagem e promover-lhe o desenvolvimento. Um segundo aspecto envolve todos os momentos da sua atividade profissional, quando interage com os demais elementos da comunidade educativa (colegas, diretor, coordenador, outros alunos, famílias etc.) ou quando está no serviço trabalhando (sozinho ou em equipe) no planejamento, na preparação das aulas e das avaliações. Finalmente, outro aspecto a ser analisado é o seu desenvolvimento profissional, observado naqueles momentos em que procura explicitamente melhorar sua formação na área de sua especialidade docente, no domínio educativo, em aspectos de natureza cultural ou pessoal, tendo em vista o exercício de sua atividade profissional. Embora de formas diferentes, as dimensões individual e organizacional do trabalho do professor são importantes em todos estes domínios.

É esta interação produtiva entre todos os traços observados que nos leva a salientar o papel fundamental das políticas educativas em prol de um mundo melhor, e é também neste sentido, o de aprimorar o trabalho pedagógico do professor que a ANFOPE (2000, p. 22-23) assim se expressa:

a formação continuada desenvolve e aprimora o trabalho pedagógico num processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, ... também se produz em interação com o coletivo.

O quinto ponto a enfatizar nesta pesquisa é o que diz respeito ao aprendizado do professor em consonância com a nova realidade contemporânea. Como lembra o

Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors (1996, p. 14), há que se levar em conta, nas ações educacionais, a problemática entre “o global e o local; o universal e o singular; a tradição e a modernidade; as soluções a curto e a longo prazo; a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades, o extraordinário desenvolvimento e disseminação dos conhecimentos e as capacidades de assimilação por parte do homem.”

As novas tecnologias de informação e comunicação, encurtando o espaço e o tempo, se bem utilizadas, constituem um elemento facilitador para a aprendizagem, uma vez que proporcionam uma aproximação entre os diferentes aspectos da atividade mundial, “o que confere, sem que necessariamente nos demos por isso, uma dimensão planetária a certas decisões” (Delors, 1996, p. 32). Na verdade, estas tecnologias na medida em que colocam à disposição dos cidadãos uma massa extraordinária de informação, impõem à escola e aos professores o desafio de desenvolver nos jovens a capacidade de lidar de forma crítica e pertinente com esse importante recurso estratégico.

O processo do desenvolvimento dos professores deve acontecer de forma articulada com a capacidade de trabalhar com colaboração e investigar a própria prática pedagógica. Esse processo, hipercomplexo, pode ser melhor viabilizado se receber o apoio da escola, de especialistas e de outros professores via educação continuada.

Uma última observação a fazer é quanto à defasagem entre a formação inicial e a continuada. Em nossa pesquisa pudemos constatar que a formação de um professor está longe de se consolidar na formação inicial, mesmo que esta se constitua em uma sólida formação ética, cultural, pessoal e social. Sabemos que tal processo de formação precisa



ser continuado, constante, evolutivo. Como afirma Nóvoa (1992, p. 26): “hoje, não basta mudar o profissional: é preciso mudar também os contextos em que ele intervém.”

Para finalizar, ressaltamos haver pontos positivos em nossas observações. Com efeito, os relatos das entrevistadas evidenciam ter havido, ao longo destes últimos vinte e cinco anos, avanços na compreensão da dimensão política do seu trabalho, à luz das leis que regulam a formação continuada, embora isso não signifique necessariamente que boa parte delas esteja disposta a enfrentar as agruras inerentes ao exercício do trabalho intelectual.

Do ponto de vista social, as professoras revelaram que ainda têm de aprender a conviver com os interesses que permeiam o cotidiano dos alunos, seus pais e comunidade. De um ponto de vista institucional, as professoras são solicitadas a participar dos projetos político e pedagógicos da escola, embora as respostas ao questionário tragam indícios que precisam ser melhor investigados por existir a falta de embasamento teórico-filosófico-político permita as professoras a vislumbrar com clareza o verdadeiro significado do papel que desempenham no contexto social e pedagógico. Do ponto de vista pessoal, as professoras precisam tomar decisões sobre a sua carreira, e aprender a trabalhar em conjunto, em equipe, gerir projetos coletivos etc.

Para nós, os professores caminham na direção de um novo profissionalismo docente, que entendemos articulado em torno de dois aspectos centrais. O primeiro é que eles precisam ser detentores de um saber específico, imprescindível à sua atuação e desenvolvido no interior da profissão. O segundo é que o trabalho docente precisa ser concebido e desenvolvido de maneira coletiva, inserido e orientado por um objeto educativo, capaz de expressar os compromissos da escola diante das necessidades comunitárias e sociais. Nessa concepção o professor está em constante processo de

desenvolvimento profissional, no qual a formação continuada se coloca como elemento decisivo e central.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. de. **O sindicato como instância formadora dos professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. São Paulo: FEUSP, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Desenvolvimento profissional docente**: uma atribuição que também é do sindicato. Caxambu: GT Didática/ANPED, 2000.
- BARTLETT, F. **Remembering**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1932.
- BOLIVAR, A. (Org). **Profissão professor**. O itinerário profissional e a construção da escola. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: EDUSC, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em:  
< [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/19394\\_96.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/19394_96.htm)> Acesso em 26/06/2005.
- \_\_\_\_\_. **Portaria nº 1403 de 9 de junho de 2003**, que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília: MEC, 2003.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: CONGRESSO NACIONAL DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO, 1., 1997, Portugal. **Anais do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1997.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CAVACO, M. H. **Ser professor em Portugal**. Lisboa: Editorial, 1993.
- COLARRES, C. A.L. ; MOYSÉS, M.A.A. Construindo o sucesso na escola. Uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n.36, p.95-111, jul.1995.
- COSTA, M.V. Introdução: novos olhares na pesquisa em educação. In: \_\_\_\_\_ **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- CORRAGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. (Org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa, 1996.
- DELORS, J. (Org). **Educação**: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). Porto: ASA, 1999.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 10., 2000, Brasília. **Documento final.**

Brasília: ANFOPE, 2000. Disponível em:

<[http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/documentos\\_encontrosnacionais.htm](http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/documentos_encontrosnacionais.htm)>

Acesso em 01/07/2005.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO; 1., 2002, Brasília. **Documento final.**

Brasília: ANFOPE, 2000. Disponível em:

<[http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/documentos\\_encontrosnacionais.htm](http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/documentos_encontrosnacionais.htm)>

Acesso em 01/07/2005.

\_\_\_\_\_, 12., 2004, Brasília. **Documento final.** Brasília: ANFOPE, 2000. Disponível em:

<[http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/documentos\\_encontrosnacionais.htm](http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/documentos_encontrosnacionais.htm)>

Acesso em 01/07/2005.

FAZENDA, I. (Org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** São Paulo: Papirus, 1997.

FOERSTE, E. **Universidade e formação de professores:** um estudo sobre o Fórum de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás – 1992 a 1994. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, **Formar ou certificar?**

Muitas questões para reflexão. Brasília, 2003. Disponível em:

<[http://www.adunicamp.org.br/noticias/educação/Anexo\\_Circ025-03.pdf](http://www.adunicamp.org.br/noticias/educação/Anexo_Circ025-03.pdf)> Acesso em 02/07/2005.

FREIDSON, E. **Professional powers.** a study of the institutionalization of formal knowledge. Chicago: Chicago University Press, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, J. C. Formação contínua de professores; papel do Estado, da universidade e do sindicato. In: ENDIPE, 9., Águas de Lindóia, SP. **Anais do 9. ENDIPE.** Águas de Lindóia,SP: ENDIPE, 1998.

\_\_\_\_\_; RIOS, T.A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Caderno Cedes,** Campinas, SP, n.36, p.37-45, jul.1995.

GALEANO, E. **De pernas para o ar.** a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GARRIDO, S. P. **Qualificação do ensino público e formação de professores.** Pesquisa CNPq: 300051/90-5 (R/N). Revista Educação, fev.2000.

\_\_\_\_\_ e LIBÂNEO, J.C. Formação dos profissionais da educação - visão crítica e perspectivas de mudança. In: GARRIDO, S.P. (Org). **Pedagogia e Pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; FUSARI, M.F.R. A pesquisa colaborativa, a formação do professor reflexivo/investigativo e a construção coletiva de saberes e práticas pela equipe escolar. **Anais do 11. ENDIPE.** Águas de Lindóia, SP, v.1: p.48-49, 1998.

GENTIL, Paola. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, n.142, maio. 2001.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana.** Barcelona: Península, 1977.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MAHEU, R. **A educação permanente.** Rio de Janeiro: Salvat, 1979.

MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada.** Campinas: Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n.36, p.13-20, jul.1995.

MAUÉS, O. **Políticas de formação continuada e sua relação com avaliação de professores.** Educação em Questão, v.20, n.6, mai/ago. 2004.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Porto Alegre: Vozes,1994.

SOROCABA. Lei Municipal nº 4599, de 6 de setembro de 1994, que institui o quadro e plano de carreira do magistério público municipal de Sorocaba (mimeo).

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

\_\_\_\_\_. Trabalho de cooperação. **Revista Atividades & Experiências**, Curitiba, ano 6, n. 2, maio. 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Vida de professores.** Porto: Porto, 1992.

PAIVA, V. P. **Educação permanente e capitalismo tardio.** São Paulo: Cortez, 1995

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

SACRISTÁN, J. G. **Comprender y transformar la enseñanza.** 4.ed. Madri: Morata, 1995.

SALLES, F. C. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educacion**, n. 33, 2004.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação a formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n.13, 2000.

VASCONCELOS, G. A, N. (Org). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

# **ANEXO A - PRÉ -TESTE**

Neste anexo são apresentadas algumas entrevistas que foram feitas as professoras de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, na cidade de Sorocaba. O procedimento de escolha foi aleatório sendo assim, foram escolhidas duas entrevistas das professoras, onde não foi levando em consideração o tempo de serviço, apenas serviu para avaliarmos a clareza com os questionamentos aqui propostos. Portanto nomeamos essas entrevistas de pré-teste.

Cara colega professora,

Estou fazendo uma pesquisa no curso de Mestrado em Educação na UNISO.

Como professora e pesquisadora, minha intenção tem sido, não fazer um levantamento histórico exaustivo sobre a formação de professores ocorridos nas últimas décadas e nas diversas “áreas de conhecimento”, mas sim identificar como os estudiosos e professoras da educação em diversas “épocas” pensaram, ou pensam, sobre formação de professores no seu sentido continuado quer seja ela em serviço ou não.

A sua colaboração é de extrema importância para eu alcançar o objeto da minha pesquisa. Todas as informações serão utilizadas na construção do meu trabalho, portanto preciso de sinceridade e tenha certeza que a sua identidade será mantida em sigilo.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Maria Clarete

### **QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL E ESCOLAR**

1. Idade: *25 anos* Estado civil: *separada* nº de filhos *01*

2. Qual a sua jornada de trabalho na escola: *4h30min*

3. Horário de trabalho: *manhã*

4. Tempo de Magistério: *5 anos*

5. Salário como professora:

( ) R\$301,00 a R\$500,00

( ) R\$501,00 a R\$750,00

( ) R\$751,00 a R\$1.000,00

( *x* ) acima de R\$1.000,00

6. Além do trabalho de professora você tem outro emprego ou exerce alguma atividade remunerada autônoma?

( *x* ) Sim ( ) Não

7. Qual é a sua renda familiar:

( ) até R\$500,00

( ) de R\$501,00 a R\$1.000,00

( *x* ) de R\$1.001,00 a R\$2.000,00

( ) R\$2.001,00 a R\$3.000,00

( ) R\$3.001,00 a R\$4.000,00



( ) acima R\$4.001,00

8. Grau de escolaridade:

a) do pai: ( ) ensino fundamental ( *x* ) ensino médio ( ) ensino superior

b) da mãe: ( ) ensino fundamental ( *x* ) ensino médio ( ) ensino superior

c) cônjuge: ( ) ensino fundamental ( ) ensino médio ( ) ensino superior

9. Você estudou em escola pública ou particular? (Se cursou tanto uma como outra aponte apenas a que esteve vinculada por mais tempo).

Ensino Fundamental: ( *x* ) escola pública ( ) escola particular

Ensino Médio: ( ) escola pública ( *x* ) escola particular

Ensino Superior: ( ) escola pública ( *x* ) escola particular

10. Qual o nome da escola e do curso superior que você se diplomou?

*UNISO – Pedagogia.*

11. Qual foi o ano da sua graduação? *2000*

12. Sua vida escolar ocorreu sem interrupção? Ou seja, você nunca ficou algum intervalo sem estudar? *Não*

13. Você frequenta a biblioteca para estudar ou pesquisar, tendo em vista a melhoria do seu desempenho?

( ) uma vez por semana

( ) de 15 em 15 dias

( *x* ) raramente

( ) nunca

14. Você compra livros?

a) ( *x* ) Sim ( ) Não

b) ( ) com frequência ( ) as vezes ( *x* ) raramente

c) De que gênero? *Educação e Religião*

15. Você lê para:

( ) lazer

( ) obrigações profissionais

( *x* ) informar-se

16. Você ouve música?

a) ( *x* ) Sim ( ) Não

b) ( *x* ) com frequência ( ) as vezes ( ) raramente

c) De que gênero? *Gospel*

17. Você assiste televisão?

a) ( *x* ) Sim ( ) Não

b) ( ) com frequência ( *x* ) as vezes ( ) raramente

c) Qual a preferência de programação? *Filmes e documentários.*

18. Você frequenta teatro?

a)  Sim             Não

b)  com frequência       as vezes             raramente

19. Visita exposições de artes plásticas, museu, concertos musicais ou outras atividades culturais?

a)  Sim             Não

b)  com frequência       as vezes             raramente

20. Você reserva algum recurso no seu orçamento para gastar exclusivamente com a compra de livros, assinaturas de jornais ou revistas, realizar cursos, etc., que contribuam com a sua formação cultural?

Sim             Não

21. Você gosta de política?

Sim             Não

22. Como você compreende a política no exercício da sua profissão?

*A política é necessária na nossa profissão visando a cidadania das pessoas.*

## **MOTIVAÇÃO E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL**

1. Por que escolheu a profissão de professora? Escolha apenas uma alternativa.

vocação

mercado de trabalho ( facilidade de emprego)

mercado de trabalho ( aumento da competitividade)

por imposição legal ( lei que obrigava a titulação)

prazer pelo conhecimento da educação

outra opção. Qual \_\_\_\_\_

2. O que mais lhe auxiliou na prática escolar?

O tempo de serviço em sala de aula

Suas colegas de escola

Cursos de formação

Outros      Quais? \_\_\_\_\_

3. Que tipo de formação continuada você, como professora, considera melhor para o seu desenvolvimento profissional?

Cursos a distância (on line)

Grupo de estudos entre professores da própria escola

Conferências, palestras, congressos ou workshops fora da escola

Leitura de livros da área educacional

Cursos oferecidos pelas universidades

Cursos na sua própria escola, conduzidos por formadores de outros locais.

4. Do ponto de vista metodológico como deve continuar o processo de formação do professor?  Por meio da extensão universitária

Por meio da reciclagem

Atualização dos conhecimentos através de leituras

Discussão da prática docente.

5. Você considera que a educação continuada deve se realizar como uma ação planejada:

Dentro da escola

Fora da escola

6. Qual a melhor maneira de se realizar a educação continuada de acordo com a sua resposta anterior?

*A escola proporcionando ou facilitando os cursos, congressos, etc...*

7. Você se sente motivada dando aula?

sempre  as vezes  muito pouco

8. Você se sente reconhecida socialmente pelo seu trabalho como professora?

sempre  as vezes  muito pouco

9. Como você considera a profissão professor, em termos de ganho salarial em relação as outras profissões de nível universitário?

*Creio que deveria ser mais valorizada tanto pelo serviço em sala de aula e em casa.*

10. O que você sente que faltou receber, em termos de conhecimento, na sua formação inicial?

*O conhecimento ou a facilidade na criação de projetos de pesquisa para dar continuidade a nossa formação.*

11. A sua formação inicial influenciou na sua prática profissional?

*Sim, acredito que foi a base para a minha prática hoje.*

12. A sua formação inicial de alguma forma te informou ou orientou para a necessidade da incorporação da idéia da formação permanente no seu processo de desenvolvimento profissional?

Sim  Não

13. Você participa de alguma formação continuada? Se sim, qual?

Sim  Não

14. Você considera que a formação continuada muitas vezes não é feita por quê?

a formação inicial é suficiente

requer tempo de estudo

não oferece remuneração na carreira

falta tempo para conciliar o trabalho fora e o dentro de casa

Cara colega professora,

Estou fazendo uma pesquisa no curso de Mestrado em Educação na UNISO.

Como professora e pesquisadora, minha intenção tem sido, não fazer um levantamento histórico exaustivo sobre a formação de professores ocorridos nas últimas décadas e nas diversas “áreas de conhecimento”, mas sim identificar como os estudiosos e professoras da educação em diversas “épocas” pensaram, ou pensam, sobre formação de professores no seu sentido continuado quer seja ela em serviço ou não.

A sua colaboração é de extrema importância para eu alcançar o objeto da minha pesquisa. Todas as informações serão utilizadas na construção do meu trabalho, portanto preciso de sinceridade e tenha certeza que a sua identidade será mantida em sigilo.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Maria Clarete

### **QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL E ESCOLAR**

1. Idade: *41 anos* Estado civil: *separada* nº de filhos *03*

2. Qual a sua jornada de trabalho na escola: *9h*

3. Horário de trabalho: *manhã e tarde*

4. Tempo de Magistério: *17 anos*

5. Salário como professora:

( ) R\$301,00 a R\$500,00

( ) R\$501,00 a R\$750,00

( ) R\$751,00 a R\$1.000,00

(x) acima de R\$1.000,00

6. Além do trabalho de professora você tem outro emprego ou exerce alguma atividade remunerada autônoma?

( ) Sim

(x) Não

7. Qual é a sua renda familiar:

( ) até R\$500,00

( ) de R\$501,00 a R\$1.000,00

( ) de R\$1.001,00 a R\$2.000,00

( ) R\$2.001,00 a R\$3.000,00

(x) R\$3.001,00 a R\$4.000,00

( ) acima R\$4.001,00

8. Grau de escolaridade:

d) do pai: ( *x* ) ensino fundamental ( ) ensino médio ( ) ensino superior

e) da mãe: ( *x* ) ensino fundamental ( ) ensino médio ( ) ensino superior

f) cônjuge: ( ) ensino fundamental ( *x* ) ensino médio ( ) ensino superior

9. Você estudou em escola pública ou particular? (Se cursou tanto uma como outra aponte apenas a que esteve vinculada por mais tempo).

Ensino Fundamental: ( *x* ) escola pública ( ) escola particular

Ensino Médio: ( *x* ) escola pública ( ) escola particular

Ensino Superior: ( ) escola pública ( *x* ) escola particular

10. Qual o nome da escola e do curso superior que você se diplomou?

*UNISO – Faculdade de Ciências e Letras.*

11. Qual foi o ano da sua graduação? *1989*

12. Sua vida escolar ocorreu sem interrupção? Ou seja, você nunca ficou algum intervalo sem estudar?

*Fiquei 2 anos sem estudar 1984 e 1985.*

13. Você frequenta a biblioteca para estudar ou pesquisar, tendo em vista a melhoria do seu desempenho?

( ) uma vez por semana

( ) de 15 em 15 dias

( *x* ) raramente

( ) nunca

14. Você compra livros?

a) ( *x* ) Sim ( ) Não

b) ( ) com frequência ( *x* ) as vezes ( ) raramente

c) De que gênero? *Educação*

15. Você lê para:

( *x* ) lazer

( ) obrigações profissionais

( *x* ) informar-se

16. Você ouve música?

a) ( *x* ) Sim ( ) Não

b) ( *x* ) com frequência ( ) as vezes ( ) raramente

c) De que gênero? *Gospel e MPB*

17. Você assiste televisão?

a) ( *x* ) Sim ( ) Não

b) ( *x* ) com frequência ( ) as vezes ( ) raramente

c) Qual a preferência de programação? *Filmes, novelas de época e documentários.*

18. Você frequenta teatro?

a)  Sim             Não

b)  com frequência       as vezes             raramente

19. Visita exposições de artes plásticas, museu, concertos musicais ou outras atividades culturais?

a)  Sim             Não

b)  com frequência       as vezes             raramente

20. Você reserva algum recurso no seu orçamento para gastar exclusivamente com a compra de livros, assinaturas de jornais ou revistas, realizar cursos, etc., que contribuam com a sua formação cultural?

Sim             Não

21. Você gosta de política?

Sim             Não

22. Como você compreende a política no exercício da sua profissão?

*É a base para tentarmos mudanças na formação das gerações futuras.*

### **MOTIVAÇÃO E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL**

1. Por que escolheu a profissão de professora? Escolha apenas uma alternativa.

vocação

mercado de trabalho ( facilidade de emprego)

mercado de trabalho ( aumento da competitividade)

por imposição legal ( lei que obrigava a titulação)

prazer pelo conhecimento da educação

outra opção. Qual \_\_\_\_\_

2. O que mais lhe auxiliou na prática escolar?

O tempo de serviço em sala de aula

Suas colegas de escola

Cursos de formação

Outros      Quais? \_\_\_\_\_

3. Que tipo de formação continuada você, como professora, considera melhor para o seu desenvolvimento profissional?

Cursos a distância (on line)

Grupo de estudos entre professores da própria escola

Conferências, palestras, congressos ou workshops fora da escola

Leitura de livros da área educacional

Cursos oferecidos pelas universidades

Cursos na sua própria escola, conduzidos por formadores de outros locais.

4. Do ponto de vista metodológico como deve continuar o processo de formação do professor?       Por meio da extensão universitária

Por meio da reciclagem

Atualização dos conhecimentos através de leituras

Discussão da prática docente.

5. Você considera que a educação continuada deve se realizar como uma ação planejada:

Dentro da escola

Fora da escola

6. Qual a melhor maneira de se realizar a educação continuada de acordo com a sua resposta anterior?

*Inicialmente na própria escola.*

7. Você se sente motivada dando aula?

sempre       as vezes       muito pouco

8. Você se sente reconhecida socialmente pelo seu trabalho como professora?

sempre       as vezes       muito pouco

9. Como você considera a profissão professor, em termos de ganho salarial em relação as outras profissões de nível universitário?

*Aquém do ideal.*

10. O que você sente que faltou receber, em termos de conhecimento, na sua formação inicial?

*Como em qualquer profissão, a distância entre a teoria e a prática. Professores com experiência na sala de aula no segmento ensino fundamental.*

11. A sua formação inicial influenciou na sua prática profissional?

*Um pouco.*

12. A sua formação inicial de alguma forma te informou ou orientou para a necessidade da incorporação da idéia da formação permanente no seu processo de desenvolvimento profissional?

Sim       Não

13. Você participa de alguma formação continuada? Se sim, qual?

Sim       Não

14. Você considera que a formação continuada muitas vezes não é feita por quê?

a formação inicial é suficiente

requer tempo de estudo

não oferece remuneração na carreira

falta tempo para conciliar o trabalho fora e o dentro de casa



## **ANEXO B - GRUPO I**

Neste anexo são apresentadas algumas entrevistas que foram feitas as professoras de 1ª a 4ª série do ensino fundamental das escolas municipais de Sorocaba. Foram escolhidas duas entrevistas levando em consideração o tempo de serviço; as professoras nos primeiros anos de carreira, isto é, no exercício da profissão até cinco anos.

Cara colega professora,

Estou fazendo uma pesquisa no curso de Mestrado em Educação na UNISO.

Como professora e pesquisadora, minha intenção tem sido, não fazer um levantamento histórico exaustivo sobre a formação de professores ocorridos nas últimas décadas e nas diversas “áreas de conhecimento”, mas sim identificar como os estudiosos e professoras da educação em diversas “épocas” pensaram, ou pensam, sobre formação de professores no seu sentido continuado quer seja ela em serviço ou não.

A sua colaboração é de extrema importância para eu alcançar o objeto da minha pesquisa. Todas as informações serão utilizadas na construção do meu trabalho, portanto preciso de sinceridade e tenha certeza que a sua identidade será mantida em sigilo.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Maria Clarete

## **QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL E ESCOLAR**

1. Idade: *24 anos* Estado civil: *solteira* nº de filhos *0*

2. Qual a sua jornada de trabalho na escola: *4h30min*

3. Horário de trabalho: *vespertino*

4. Tempo de Magistério: *5 anos*

5. Salário como professora:

( ) R\$301,00 a R\$500,00

( ) R\$501,00 a R\$750,00

( *x* ) R\$751,00 a R\$1.000,00

( ) acima de R\$1.000,00

6. Além do trabalho de professora você tem outro emprego ou exerce alguma atividade remunerada autônoma?

( ) Sim

( *x* ) Não

7. Qual é a sua renda familiar:

( ) até R\$500,00

( ) de R\$501,00 a R\$1.000,00

( ) de R\$1.001,00 a R\$2.000,00

( ) R\$2.001,00 a R\$3.000,00

R\$3.001,00 a R\$4.000,00

acima R\$4.001,00

8. Grau de escolaridade:

a) do pai:  ensino fundamental  ensino médio  ensino superior

b) da mãe:  ensino fundamental  ensino médio  ensino superior

c) cônjuge:  ensino fundamental  ensino médio  ensino superior

9. Você estudou em escola pública ou particular? (Se cursou tanto uma como outra aponte apenas a que esteve vinculada por mais tempo).

Ensino Fundamental:  escola pública  escola particular

Ensino Médio:  escola pública  escola particular

Ensino Superior:  escola pública  escola particular

10. Qual o nome da escola e do curso superior que você se diplomou?

*UNISO – Pedagogia.*

11. Qual foi o ano da sua graduação? *2004*

12. Sua vida escolar ocorreu sem interrupção? Ou seja, você nunca ficou algum intervalo sem estudar? *Sim*

13. Você frequenta a biblioteca para estudar ou pesquisar, tendo em vista a melhoria do seu desempenho?

uma vez por semana

de 15 em 15 dias

raramente

nunca

14. Você compra livros?

a)  Sim  Não

b)  com frequência  as vezes  raramente

c) De que gênero? *Relacionado com o desenvolvimento da criança / Educação*

15. Você lê para:

lazer

obrigações profissionais

informar-se

16. Você ouve música?

a)  Sim  Não

b)  com frequência  as vezes  raramente

c) De que gênero? *Rock e popular*

17. Você assiste televisão?

a)  Sim       Não

b)  com frequência       as vezes       raramente

c) Qual a preferência de programação? *Filmes.*

18. Você frequenta teatro?

a)  Sim       Não

b)  com frequência       as vezes       raramente

19. Visita exposições de artes plásticas, museu, concertos musicais ou outras atividades culturais?

a)  Sim       Não

b)  com frequência       as vezes       raramente

20. Você reserva algum recurso no seu orçamento para gastar exclusivamente com a compra de livros, assinaturas de jornais ou revistas, realizar cursos, etc., que contribuam com a sua formação cultural?

Sim       Não

21. Você gosta de política?

Sim       Não

22. Como você compreende a política no exercício da sua profissão?

---

## **MOTIVAÇÃO E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL**

1. Por que escolheu a profissão de professora? Escolha apenas uma alternativa.

vocação

mercado de trabalho ( facilidade de emprego)

mercado de trabalho ( aumento da competitividade)

por imposição legal ( lei que obrigava a titulação)

prazer pelo conhecimento da educação

outra opção. Qual \_\_\_\_\_

2. O que mais lhe auxiliou na prática escolar? Escolha apenas uma alternativa.

O tempo de serviço em sala de aula

Suas colegas de escola

Cursos de formação

Outros. Quais? \_\_\_\_\_

3. Que tipo de formação continuada você, como professora, considera melhor para o seu desenvolvimento profissional? Escolha apenas uma alternativa.

- Cursos a distância (on line)
- Grupo de estudos entre professores da própria escola
- Conferências, palestras, congressos ou workshops fora da escola
- Leitura de livros da área educacional
- Cursos oferecidos pelas universidades
- Cursos na sua própria escola, conduzidos por formadores de outros locais.

4. Do ponto de vista metodológico como deve continuar o processo de formação do professor? Escolha apenas uma alternativa.

- Por meio da extensão universitária
- Por meio da reciclagem
- Atualização dos conhecimentos através de leituras
- Discussão da prática docente.

5. Você considera que a educação continuada deve se realizar como uma ação planejada:

- Dentro da escola
- Fora da escola

6. Qual a melhor maneira de se realizar a educação continuada de acordo com a sua resposta anterior?

*Cursos de capacitação.*

7. Você se sente motivada dando aula?

- sempre
- as vezes
- muito pouco

8. Você se sente reconhecida socialmente pelo seu trabalho como professora?

- sempre
- as vezes
- muito pouco

9. Como você considera a profissão professor, em termos de ganho salarial em relação as outras profissões de nível universitário?

*Bom.*

10. O que você sente que faltou receber, em termos de conhecimento, na sua formação inicial?

*Cursos de alfabetização.*

11. A sua formação inicial influenciou na sua prática profissional? Como?

*Sim.* \_\_\_\_\_

12. A sua formação inicial de alguma forma te informou ou orientou para a necessidade da incorporação da idéia da formação permanente no seu processo de desenvolvimento profissional?

Sim       Não

13. Você participa de alguma formação continuada? Se sim, qual?

Sim       Não

14. Você considera que a formação continuada muitas vezes não é feita por quê?

a formação inicial é suficiente

requer tempo de estudo

não oferece remuneração na carreira

falta tempo para conciliar o trabalho fora e o dentro de casa

não é cobrada pela escola em que trabalha.

15. Quais foram os melhores anos da carreira? Justifique.

\_\_\_\_\_

16. E quais foram os piores anos da carreira? Justifique.

\_\_\_\_\_

17. Se você fosse fazer uma nova opção profissional, continuaria a escolher o ensino? Por quê?

*Sim.*

18. Caso você queira expressar alguma coisa que não lhe foi perguntado, registre no \_\_\_\_\_ espaço abaixo.

Cara colega professora,

Estou fazendo uma pesquisa no curso de Mestrado em Educação na UNISO.

Como professora e pesquisadora, minha intenção tem sido, não fazer um levantamento histórico exaustivo sobre a formação de professores ocorridos nas últimas décadas e nas diversas “áreas de conhecimento”, mas sim identificar como os estudiosos e professoras da educação em diversas “épocas” pensaram, ou pensam, sobre formação de professores no seu sentido continuado quer seja ela em serviço ou não.

A sua colaboração é de extrema importância para eu alcançar o objeto da minha pesquisa. Todas as informações serão utilizadas na construção do meu trabalho, portanto preciso de sinceridade e tenha certeza que a sua identidade será mantida em sigilo.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Maria Clarete

## **QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL E ESCOLAR**

1. Idade: *26 anos* Estado civil: *solteira* nº de filhos *0*

2. Qual a sua jornada de trabalho na escola: *9h*

3. Horário de trabalho: *6h50min até 11h40min e das 13h até 17h30min*

4. Tempo de Magistério: *5 anos*

5. Salário como professora:

( ) R\$301,00 a R\$500,00

( ) R\$501,00 a R\$750,00

( ) R\$751,00 a R\$1.000,00

( *x* ) acima de R\$1.000,00

6. Além do trabalho de professora você tem outro emprego ou exerce alguma atividade remunerada autônoma?

( ) Sim

( *x* ) Não

7. Qual é a sua renda familiar:

( ) até R\$500,00

( ) de R\$501,00 a R\$1.000,00

( ) de R\$1.001,00 a R\$2.000,00

( ) R\$2.001,00 a R\$3.000,00

R\$3.001,00 a R\$4.000,00

acima R\$4.001,00

8. Grau de escolaridade:

a) do pai:  ensino fundamental  ensino médio  ensino superior

b) da mãe:  ensino fundamental  ensino médio  ensino superior

c) cônjuge:  ensino fundamental  ensino médio  ensino superior

9. Você estudou em escola pública ou particular? (Se cursou tanto uma como outra aponte apenas a que esteve vinculada por mais tempo).

Ensino Fundamental:  escola pública  escola particular

Ensino Médio:  escola pública  escola particular

Ensino Superior:  escola pública  escola particular

10. Qual o nome da escola e do curso superior que você se diplomou?

*UNISO – Pedagogia e Psicopedagogia.*

11. Qual foi o ano da sua graduação? *2001*

12. Sua vida escolar ocorreu sem interrupção? Ou seja, você nunca ficou algum intervalo sem estudar? *Sim*

13. Você frequenta a biblioteca para estudar ou pesquisar, tendo em vista a melhoria do seu desempenho?

uma vez por semana

de 15 em 15 dias

raramente

nunca

14. Você compra livros?

a)  Sim  Não

b)  com frequência  as vezes  raramente

c) De que gênero? *Vários.*

15. Você lê para:

lazer

obrigações profissionais

informar-se

16. Você ouve música?

a)  Sim  Não

b)  com frequência  as vezes  raramente

c) De que gênero? *Vários.*

17. Você assiste televisão?



- a)  Sim             Não  
b)  com frequência       as vezes             raramente  
c) Qual a preferência de programação? *Jornais, documentários e novela.*

18. Você frequenta teatro?

- a)  Sim             Não  
b)  com frequência       as vezes             raramente

19. Visita exposições de artes plásticas, museu, concertos musicais ou outras atividades culturais?

- a)  Sim             Não  
b)  com frequência       as vezes             raramente

20. Você reserva algum recurso no seu orçamento para gastar exclusivamente com a compra de livros, assinaturas de jornais ou revistas, realizar cursos, etc., que contribuam com a sua formação cultural?

- Sim             Não

21. Você gosta de política?

- Sim             Não

22. Como você compreende a política no exercício da sua profissão?

*De muita importância, pois se nós professores tivéssemos uma postura política consciente e transformadora, nós seríamos valorizados e a educação seria melhor.*

## **MOTIVAÇÃO E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL**

1. Por que escolheu a profissão de professora? Escolha apenas uma alternativa.

- vocação  
 mercado de trabalho ( facilidade de emprego)  
 mercado de trabalho ( aumento da competitividade)  
 por imposição legal ( lei que obrigava a titulação)  
 prazer pelo conhecimento da educação

outra opção. Qual \_\_\_\_\_

2. O que mais lhe auxiliou na prática escolar? Escolha apenas uma alternativa.

- O tempo de serviço em sala de aula  
 Suas colegas de escola  
 Cursos de formação

( ) Outros. Quais?

---

3. Que tipo de formação continuada você, como professora, considera melhor para o seu desenvolvimento profissional? Escolha apenas uma alternativa.

- ( ) Cursos a distância (on line)  
( ) Grupo de estudos entre professores da própria escola  
( ) Conferências, palestras, congressos ou workshops fora da escola  
( ) Leitura de livros da área educacional  
( x ) Cursos oferecidos pelas universidades  
( ) Cursos na sua própria escola, conduzidos por formadores de outros locais.

4. Do ponto de vista metodológico como deve continuar o processo de formação do professor? Escolha apenas uma alternativa.

- ( x ) Por meio da extensão universitária  
( ) Por meio da reciclagem  
( ) Atualização dos conhecimentos através de leituras  
( ) Discussão da prática docente.

5. Você considera que a educação continuada deve se realizar como uma ação planejada:

- ( x ) Dentro da escola  
( ) Fora da escola

6. Qual a melhor maneira de se realizar a educação continuada de acordo com a sua resposta anterior?

*O professor deve estar buscando cursos de extensão e trazendo para a escola, discutindo com os colegas e buscando melhorar a prática.*

7. Você se sente motivada dando aula?

- ( ) sempre      ( x ) as vezes      ( ) muito pouco

8. Você se sente reconhecida socialmente pelo seu trabalho como professora?

- ( ) sempre      ( x ) as vezes      ( ) muito pouco

9. Como você considera a profissão professor, em termos de ganho salarial em relação as outras profissões de nível universitário?

*Muito desvalorizada.*

10. O que você sente que faltou receber, em termos de conhecimento, na sua formação inicial?

*Mais embasamento político.*

11. A sua formação inicial influenciou na sua prática profissional? Como?

*Sim. Orientação, conhecimento e reflexão.*

12. A sua formação inicial de alguma forma te informou ou orientou para a necessidade da incorporação da idéia da formação permanente no seu processo de desenvolvimento profissional?

Sim       Não

13. Você participa de alguma formação continuada? Se sim, qual?

Sim       Não

*Pós graduação ( cursos promovidos pela rede municipal).*

14. Você considera que a formação continuada muitas vezes não é feita por quê?

a formação inicial é suficiente

requer tempo de estudo

não oferece remuneração na carreira

falta tempo para conciliar o trabalho fora e o dentro de casa

não é cobrada pela escola em que trabalha.

15. Quais foram os melhores anos da carreira? Justifique.

*O atual, pois estou mais madura com relação a relação conhecimento e prática.*

16. E quais foram os piores anos da carreira? Justifique.

*O 1º ano, por insegurança.*

17. Se você fosse fazer uma nova opção profissional, continuaria a escolher o ensino? Por quê?

*Sim. Mas buscar, me aperfeiçoar mais, ou seja, mestrado, etc.*

18. Caso você queira expressar alguma coisa que não lhe foi perguntado, registre no espaço abaixo.

## **ANEXO C - GRUPO II**

Neste anexo são apresentadas algumas entrevistas que foram feitas as professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental das escolas municipais de Sorocaba. Foram escolhidas duas entrevistas levando em consideração o tempo de serviço; as professoras no meio da carreira, isto é, no exercício da profissão de seis até quinze anos.

Cara colega professora,

Estou fazendo uma pesquisa no curso de Mestrado em Educação na UNISO.

Como professora e pesquisadora, minha intenção tem sido, não fazer um levantamento histórico exaustivo sobre a formação de professores ocorridos nas últimas décadas e nas diversas “áreas de conhecimento”, mas sim identificar como os estudiosos e professoras da educação em diversas “épocas” pensaram, ou pensam, sobre formação de professores no seu sentido continuado quer seja ela em serviço ou não.

A sua colaboração é de extrema importância para eu alcançar o objeto da minha pesquisa. Todas as informações serão utilizadas na construção do meu trabalho, portanto preciso de sinceridade e tenha certeza que a sua identidade será mantida em sigilo.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Maria Clarete

## **QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL E ESCOLAR**

1. Idade: *49 anos* Estado civil: *casada* n° de filhos *02*

2. Qual a sua jornada de trabalho na escola: *10h*

3. Horário de trabalho: *das 7h às 11h30min e das 13h às 17h30min*

4. Tempo de Magistério: *15 anos*

5. Salário como professora:

( ) R\$301,00 a R\$500,00

( ) R\$501,00 a R\$750,00

( ) R\$751,00 a R\$1.000,00

( *x* ) acima de R\$1.000,00

6. Além do trabalho de professora você tem outro emprego ou exerce alguma atividade remunerada autônoma?

( ) Sim

( *x* ) Não

7. Qual é a sua renda familiar:

( ) até R\$500,00

( ) de R\$501,00 a R\$1.000,00

( ) de R\$1.001,00 a R\$2.000,00

( ) R\$2.001,00 a R\$3.000,00

R\$3.001,00 a R\$4.000,00

acima R\$4.001,00

8. Grau de escolaridade:

a) do pai:  ensino fundamental  ensino médio  ensino superior

b) da mãe:  ensino fundamental  ensino médio  ensino superior

c) cônjuge:  ensino fundamental  ensino médio  ensino superior

9. Você estudou em escola pública ou particular? (Se cursou tanto uma como outra aponte apenas a que esteve vinculada por mais tempo).

Ensino Fundamental:  escola pública  escola particular

Ensino Médio:  escola pública  escola particular

Ensino Superior:  escola pública  escola particular

10. Qual o nome da escola e do curso superior que você se diplomou?

*UNISO.*

11. Qual foi o ano da sua graduação? *1979*

12. Sua vida escolar ocorreu sem interrupção? Ou seja, você nunca ficou algum intervalo sem estudar? *Só depois da faculdade houve interrupção.*

13. Você frequenta a biblioteca para estudar ou pesquisar, tendo em vista a melhoria do seu desempenho?

uma vez por semana

de 15 em 15 dias

raramente

nunca

14. Você compra livros?

a)  Sim  Não

b)  com frequência  as vezes  raramente

c) De que gênero? *Educacional*

15. Você lê para:

lazer

obrigações profissionais

informar-se

16. Você ouve música?

a)  Sim  Não

b)  com frequência  as vezes  raramente

c) De que gênero? *Diversos*

17. Você assiste televisão?

- a)  Sim             Não  
b)  com frequência       as vezes             raramente  
c) Qual a preferência de programação? *Filme, noticiários e reportagens.*

18. Você frequenta teatro?

- a)  Sim             Não  
b)  com frequência       as vezes             raramente

19. Visita exposições de artes plásticas, museu, concertos musicais ou outras atividades culturais?

- a)  Sim             Não  
b)  com frequência       as vezes             raramente

20. Você reserva algum recurso no seu orçamento para gastar exclusivamente com a compra de livros, assinaturas de jornais ou revistas, realizar cursos, etc., que contribuam com a sua formação cultural?

- Sim             Não

21. Você gosta de política?

- Sim             Não

22. Como você compreende a política no exercício da sua profissão?

*Necessária.*

## **MOTIVAÇÃO E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL**

1. Por que escolheu a profissão de professora? Escolha apenas uma alternativa.

- vocação  
 mercado de trabalho ( facilidade de emprego)  
 mercado de trabalho ( aumento da competitividade)  
 por imposição legal ( lei que obrigava a titulação)  
 prazer pelo conhecimento da educação  
 outra opção. Qual \_\_\_\_\_

2. O que mais lhe auxiliou na prática escolar? Escolha apenas uma alternativa.

- O tempo de serviço em sala de aula  
 Suas colegas de escola  
 Cursos de formação  
 Outros. Quais? \_\_\_\_\_

3. Que tipo de formação continuada você, como professora, considera melhor para o seu desenvolvimento profissional? Escolha apenas uma alternativa.

- Cursos a distância (on line)
- Grupo de estudos entre professores da própria escola
- Conferências, palestras, congressos ou workshops fora da escola
- Leitura de livros da área educacional
- Cursos oferecidos pelas universidades
- Cursos na sua própria escola, conduzidos por formadores de outros locais.

4. Do ponto de vista metodológico como deve continuar o processo de formação do professor? Escolha apenas uma alternativa.

- Por meio da extensão universitária
- Por meio da reciclagem
- Atualização dos conhecimentos através de leituras
- Discussão da prática docente.

5. Você considera que a educação continuada deve se realizar como uma ação planejada:

- Dentro da escola
- Fora da escola

6. Qual a melhor maneira de se realizar a educação continuada de acordo com a sua resposta anterior?

*Nos horários de HTPCs.*

7. Você se sente motivada dando aula?

- sempre
- as vezes
- muito pouco

8. Você se sente reconhecida socialmente pelo seu trabalho como professora?

- sempre
- as vezes
- muito pouco

9. Como você considera a profissão professor, em termos de ganho salarial em relação as outras profissões de nível universitário?

*Injusta, comparando o que ganha o professor P III de P I.*

10. O que você sente que faltou receber, em termos de conhecimento, na sua formação inicial?

*Tudo: conhecimento, informação, interação com as escolas, etc.*

11. A sua formação inicial influenciou na sua prática profissional? Como?

*Não.* \_\_\_\_\_



12. A sua formação inicial de alguma forma te informou ou orientou para a necessidade da incorporação da idéia da formação permanente no seu processo de desenvolvimento profissional?

Sim       Não

13. Você participa de alguma formação continuada? Se sim, qual?

Sim       Não

Formação promovida pela rede municipal.

14. Você considera que a formação continuada muitas vezes não é feita por quê?

a formação inicial é suficiente

requer tempo de estudo

não oferece remuneração na carreira

falta tempo para conciliar o trabalho fora e o dentro de casa

não é cobrada pela escola em que trabalha.

15. Quais foram os melhores anos da carreira? Justifique.

*Os anos atuais.*

16. E quais foram os piores anos da carreira? Justifique.

*Os iniciais devido a forte pressão imposta aos professores iniciantes.*

17. Se você fosse fazer uma nova opção profissional, continuaria a escolher o ensino? Por quê?

*Não. Falta de reconhecimento dos pais de alunos; a remuneração não corresponde; cansaço extremo em final de semestre.*

18. Caso você queira expressar alguma coisa que não lhe foi perguntado, registre no espaço abaixo.

Cara colega professora,

Estou fazendo uma pesquisa no curso de Mestrado em Educação na UNISO.

Como professora e pesquisadora, minha intenção tem sido, não fazer um levantamento histórico exaustivo sobre a formação de professores ocorridos nas últimas décadas e nas diversas “áreas de conhecimento”, mas sim identificar como os estudiosos e professoras da educação em diversas “épocas” pensaram, ou pensam, sobre formação de professores no seu sentido continuado quer seja ela em serviço ou não.

A sua colaboração é de extrema importância para eu alcançar o objeto da minha pesquisa. Todas as informações serão utilizadas na construção do meu trabalho, portanto preciso de sinceridade e tenha certeza que a sua identidade será mantida em sigilo.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Maria Clarete

## **QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL E ESCOLAR**

1. Idade: *38 anos* Estado civil: *casada* n° de filhos *02*

2. Qual a sua jornada de trabalho na escola: *integral*

3. Horário de trabalho: *7h às 18h*

4. Tempo de Magistério: *14 anos*

5. Salário como professora:

( ) R\$301,00 a R\$500,00

( ) R\$501,00 a R\$750,00

( ) R\$751,00 a R\$1.000,00

( *x* ) acima de R\$1.000,00

6. Além do trabalho de professora você tem outro emprego ou exerce alguma atividade remunerada autônoma?

( ) Sim

( *x* ) Não

7. Qual é a sua renda familiar:

( ) até R\$500,00

( ) de R\$501,00 a R\$1.000,00

( ) de R\$1.001,00 a R\$2.000,00

( ) R\$2.001,00 a R\$3.000,00

R\$3.001,00 a R\$4.000,00

acima R\$4.001,00

8. Grau de escolaridade:

a) do pai:  ensino fundamental  ensino médio  ensino superior

b) da mãe:  ensino fundamental  ensino médio  ensino superior

c) cônjuge:  ensino fundamental  ensino médio  ensino superior

9. Você estudou em escola pública ou particular? (Se cursou tanto uma como outra aponte apenas a que esteve vinculada por mais tempo).

Ensino Fundamental:  escola pública  escola particular

Ensino Médio:  escola pública  escola particular

Ensino Superior:  escola pública  escola particular

10. Qual o nome da escola e do curso superior que você se diplomou?

*Universidade São Judas Tadeu - Letras.*

11. Qual foi o ano da sua graduação? 1995

12. Sua vida escolar ocorreu sem interrupção? Ou seja, você nunca ficou algum intervalo sem estudar? *Não.*

13. Você frequenta a biblioteca para estudar ou pesquisar, tendo em vista a melhoria do seu desempenho?

uma vez por semana

de 15 em 15 dias

raramente

nunca

14. Você compra livros?

a)  Sim  Não

b)  com frequência  as vezes  raramente

c) De que gênero? *Literatura*

15. Você lê para:

lazer

obrigações profissionais

informar-se

16. Você ouve música?

a)  Sim  Não

b)  com frequência  as vezes  raramente

c) De que gênero? *Diversos.*

17. Você assiste televisão?

- a)  Sim             Não  
b)  com frequência       as vezes             raramente  
c) Qual a preferência de programação? *Telejornais e filmes.*

18. Você frequenta teatro?

- a)  Sim             Não  
b)  com frequência       as vezes             raramente

19. Visita exposições de artes plásticas, museu, concertos musicais ou outras atividades culturais?

- a)  Sim             Não  
b)  com frequência       as vezes             raramente

20. Você reserva algum recurso no seu orçamento para gastar exclusivamente com a compra de livros, assinaturas de jornais ou revistas, realizar cursos, etc., que contribuam com a sua formação cultural?

- Sim             Não

21. Você gosta de política?

- Sim             Não

22. Como você compreende a política no exercício da sua profissão?

*A política está inserida no meu dia-a-dia profissional sendo norteadora das regras e parâmetros, a responsável pelo salário que me é pago e o que é exigido.*

## **MOTIVAÇÃO E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL**

1. Por que escolheu a profissão de professora? Escolha apenas uma alternativa.

- vocação  
 mercado de trabalho ( facilidade de emprego)  
 mercado de trabalho ( aumento da competitividade)  
 por imposição legal ( lei que obrigava a titulação)  
 prazer pelo conhecimento da educação  
 outra opção. Qual \_\_\_\_\_

2. O que mais lhe auxiliou na prática escolar? Escolha apenas uma alternativa.

- O tempo de serviço em sala de aula  
 Suas colegas de escola  
 Cursos de formação

( ) Outros. Quais?

---

3. Que tipo de formação continuada você, como professora, considera melhor para o seu desenvolvimento profissional? Escolha apenas uma alternativa.

- ( ) Cursos a distância (on line)
- ( ) Grupo de estudos entre professores da própria escola
- ( ) Conferências, palestras, congressos ou workshops fora da escola
- ( ) Leitura de livros da área educacional
- ( x ) Cursos oferecidos pelas universidades
- ( ) Cursos na sua própria escola, conduzidos por formadores de outros locais.

4. Do ponto de vista metodológico como deve continuar o processo de formação do professor? Escolha apenas uma alternativa.

- ( x ) Por meio da extensão universitária
- ( ) Por meio da reciclagem
- ( ) Atualização dos conhecimentos através de leituras
- ( ) Discussão da prática docente.

5. Você considera que a educação continuada deve se realizar como uma ação planejada:

- ( x ) Dentro da escola
- ( ) Fora da escola

6. Qual a melhor maneira de se realizar a educação continuada de acordo com a sua resposta anterior?

*Primeiro levando em conta as características da escola, da comunidade em seguida partir para uma formação que atenta a comunidade e apolítica de quem a promove.*

7. Você se sente motivada dando aula?

- ( ) sempre
- ( x ) as vezes
- ( ) muito pouco

8. Você se sente reconhecida socialmente pelo seu trabalho como professora?

- ( ) sempre
- ( x ) as vezes
- ( ) muito pouco

9. Como você considera a profissão professor, em termos de ganho salarial em relação as outras profissões de nível universitário?

*Eu considero que a medida que a minha graduação foi aumentando o mesmo não ocorreu com a remuneração.*

10. O que você sente que faltou receber, em termos de conhecimento, na sua formação inicial?

*Pegue toda a pedagogia em sua essência e esta pergunta será respondida. O que mais me valeu foi a prática. Conhecimento teórico eu não tinha.*

11. A sua formação inicial influenciou na sua prática profissional? Como?

*Influenciou de forma a perceber que o que eu fazia demandava muito conhecimento que eu tive que buscar, caso contrário deveria desistir.*

12. A sua formação inicial de alguma forma te informou ou orientou para a necessidade da incorporação da idéia da formação permanente no seu processo de desenvolvimento profissional?

Sim             Não

13. Você participa de alguma formação continuada? Se sim, qual?

Sim             Não

*Todo curso de formação em serviço, eu procuro fazê-lo desde que haja recomendação.*

14. Você considera que a formação continuada muitas vezes não é feita por quê?

a formação inicial é suficiente

requer tempo de estudo

não oferece remuneração na carreira

falta tempo para conciliar o trabalho fora e o dentro de casa

não é cobrada pela escola em que trabalha.

15. Quais foram os melhores anos da carreira? Justifique.

*Os melhores anos da minha carreira foi exatamente na época em que concomitantemente com a docência, eu fazia um curso de especialização, fora da minha área de atuação (professor I) por permitir que eu compreendesse alguns processos que ocorrem na educação.*

16. E quais foram os piores anos da carreira? Justifique.

*Os iniciais, que muitas vezes fizeram eu me sentir sem objetivos claros. Eu não reconhecia o meu trabalho como essencial para meus alunos.*

17. Se você fosse fazer uma nova opção profissional, continuaria a escolher o ensino? Por quê?

*Não, porque é desgastante, não é reconhecido, não é bem remunerado e não me garante uma aposentadoria no padrão que mereço.*

18. Caso você queira expressar alguma coisa que não lhe foi perguntado, registre no espaço abaixo.

Gostaria de poder experimentar uma carreira com valorização do professor.

Desde formação custeada até condições de trabalho gratificante.

## **ANEXO D - GRUPO III**

Neste anexo são apresentadas algumas entrevistas que foram feitas as professoras de 1ª a 4ª série do ensino fundamental das escolas municipais de Sorocaba. Foram escolhidas duas entrevistas levando em consideração o tempo de serviço; as professoras no fim de carreira, isto é, no exercício da profissão de dezesseis até vinte e cinco anos.



Cara colega professora,

Estou fazendo uma pesquisa no curso de Mestrado em Educação na UNISO.

Como professora e pesquisadora, minha intenção tem sido, não fazer um levantamento histórico exaustivo sobre a formação de professores ocorridos nas últimas décadas e nas diversas “áreas de conhecimento”, mas sim identificar como os estudiosos e professoras da educação em diversas “épocas” pensaram, ou pensam, sobre formação de professores no seu sentido continuado quer seja ela em serviço ou não.

A sua colaboração é de extrema importância para eu alcançar o objeto da minha pesquisa. Todas as informações serão utilizadas na construção do meu trabalho, portanto preciso de sinceridade e tenha certeza que a sua identidade será mantida em sigilo.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Maria Clarete

## **QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL E ESCOLAR**

1. Idade: *38 anos* Estado civil: *casada* nº de filhos *03*

2. Qual a sua jornada de trabalho na escola: *4h30min*

3. Horário de trabalho: *vespertino*

4. Tempo de Magistério: *17 anos*

5. Salário como professora:

( ) R\$301,00 a R\$500,00

( ) R\$501,00 a R\$750,00

(*x*) R\$751,00 a R\$1.000,00

( ) acima de R\$1.000,00

6. Além do trabalho de professora você tem outro emprego ou exerce alguma atividade remunerada autônoma?

( ) Sim

(*x*) Não

7. Qual é a sua renda familiar:

( ) até R\$500,00

( ) de R\$501,00 a R\$1.000,00

( ) de R\$1.001,00 a R\$2.000,00

(*x*) R\$2.001,00 a R\$3.000,00

R\$3.001,00 a R\$4.000,00

acima R\$4.001,00

8. Grau de escolaridade:

a) do pai:  ensino fundamental  ensino médio  ensino superior

b) da mãe:  ensino fundamental  ensino médio  ensino superior

c) cônjuge:  ensino fundamental  ensino médio  ensino superior *incompleto*

9. Você estudou em escola pública ou particular? (Se cursou tanto uma como outra aponte apenas a que esteve vinculada por mais tempo).

Ensino Fundamental:  escola pública  escola particular

Ensino Médio:  escola pública  escola particular

Ensino Superior:  escola pública  escola particular

10. Qual o nome da escola e do curso superior que você se diplomou?

*UNISO – Letras-Português – estou cursando*

11. Qual foi o ano da sua graduação?

12. Sua vida escolar ocorreu sem interrupção? Ou seja, você nunca ficou algum intervalo sem estudar? *Me formei em 1986 no Magistério e retornei em 2004.*

13. Você frequenta a biblioteca para estudar ou pesquisar, tendo em vista a melhoria do seu desempenho?

uma vez por semana

de 15 em 15 dias

raramente

nunca

14. Você compra livros?

a)  Sim  Não

b)  com frequência  as vezes  raramente

c) De que gênero? *Literários*

15. Você lê para:

lazer

obrigações profissionais

informar-se

16. Você ouve música?

a)  Sim  Não

b)  com frequência  as vezes  raramente

c) De que gênero? *Todos*

17. Você assiste televisão?

- a)  Sim             Não  
b)  com frequência       as vezes             raramente  
c) Qual a preferência de programação? *Noticiário*

18. Você frequenta teatro?

- a)  Sim             Não  
b)  com frequência       as vezes             raramente

19. Visita exposições de artes plásticas, museu, concertos musicais ou outras atividades culturais?

- a)  Sim             Não  
b)  com frequência       as vezes             raramente

20. Você reserva algum recurso no seu orçamento para gastar exclusivamente com a compra de livros, assinaturas de jornais ou revistas, realizar cursos, etc., que contribuam com a sua formação cultural?

- Sim             Não (no momento)

21. Você gosta de política?

- Sim             Não

22. Como você compreende a política no exercício da sua profissão?

*Tento estar atualizada, para conversar e conscientizar meus alunos.*

## **MOTIVAÇÃO E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL**

1. Por que escolheu a profissão de professora? Escolha apenas uma alternativa.

- vocação  
 mercado de trabalho ( facilidade de emprego)  
 mercado de trabalho ( aumento da competitividade)  
 por imposição legal ( lei que obrigava a titulação)  
 prazer pelo conhecimento da educação  
 outra opção. Qual \_\_\_\_\_

2. O que mais lhe auxiliou na prática escolar? Escolha apenas uma alternativa.

- O tempo de serviço em sala de aula  
 Suas colegas de escola  
 Cursos de formação  
 Outros. Quais? \_\_\_\_\_

3. Que tipo de formação continuada você, como professora, considera melhor para o seu desenvolvimento profissional? Escolha apenas uma alternativa.

- Cursos a distância (on line)
- Grupo de estudos entre professores da própria escola
- Conferências, palestras, congressos ou workshops fora da escola
- Leitura de livros da área educacional
- Cursos oferecidos pelas universidades
- Cursos na sua própria escola, conduzidos por formadores de outros locais.

4. Do ponto de vista metodológico como deve continuar o processo de formação do professor? Escolha apenas uma alternativa.

- Por meio da extensão universitária
- Por meio da reciclagem
- Atualização dos conhecimentos através de leituras
- Discussão da prática docente.

5. Você considera que a educação continuada deve se realizar como uma ação planejada:

- Dentro da escola
- Fora da escola

6. Qual a melhor maneira de se realizar a educação continuada de acordo com a sua resposta anterior?

*Discussão entre os professores, coordenadores e direção da escola.*

7. Você se sente motivada dando aula?

- sempre
- as vezes
- muito pouco

8. Você se sente reconhecida socialmente pelo seu trabalho como professora?

- sempre
- as vezes
- muito pouco

9. Como você considera a profissão professor, em termos de ganho salarial em relação as outras profissões de nível universitário?

*Mal remunerada.*

10. O que você sente que faltou receber, em termos de conhecimento, na sua formação inicial?

*Como trabalhar com diferentes indivíduos (inclusão, hiperativos,...)*

11. A sua formação inicial influenciou na sua prática profissional? Como?

*Com o estágio, tive algumas noções “técnicas” sobre meu trabalho.*

12. A sua formação inicial de alguma forma te informou ou orientou para a necessidade da incorporação da idéia da formação permanente no seu processo de desenvolvimento profissional?

Sim       Não

13. Você participa de alguma formação continuada? Se sim, qual?

Sim       Não

14. Você considera que a formação continuada muitas vezes não é feita por quê?

a formação inicial é suficiente

requer tempo de estudo

não oferece remuneração na carreira

falta tempo para conciliar o trabalho fora e o dentro de casa

não é cobrada pela escola em que trabalha.

15. Quais foram os melhores anos da carreira? Justifique.

*2003 e 2005 – Escola centralizada onde posso trabalhar usando mais recursos, e os alunos também tem mais incentivo familiar.*

16. E quais foram os piores anos da carreira? Justifique.

*Não foram os piores, foram difíceis porque trabalhei por 14 anos na mesma escola, num bairro carente, com dificuldade até de ter lápis e papel para trabalhar.*

17. Se você fosse fazer uma nova opção profissional, continuaria a escolher o ensino? Por quê?

*Sim, porque me sinto realizada nessa profissão.*

18. Caso você queira expressar alguma coisa que não lhe foi perguntado, registre no espaço abaixo.

Cara colega professora,

Estou fazendo uma pesquisa no curso de Mestrado em Educação na UNISO.

Como professora e pesquisadora, minha intenção tem sido, não fazer um levantamento histórico exaustivo sobre a formação de professores ocorridos nas últimas décadas e nas diversas “áreas de conhecimento”, mas sim identificar como os estudiosos e professoras da educação em diversas “épocas” pensaram, ou pensam, sobre formação de professores no seu sentido continuado quer seja ela em serviço ou não.

A sua colaboração é de extrema importância para eu alcançar o objeto da minha pesquisa. Todas as informações serão utilizadas na construção do meu trabalho, portanto preciso de sinceridade e tenha certeza que a sua identidade será mantida em sigilo.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Maria Clarete

## **QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL E ESCOLAR**

1. Idade: *52 anos* Estado civil: *casada* nº de filhos *03*

2. Qual a sua jornada de trabalho na escola: *6h*

3. Horário de trabalho: *das 13h até 18h*

4. Tempo de Magistério: *24 anos*

5. Salário como professora:

( ) R\$301,00 a R\$500,00

( ) R\$501,00 a R\$750,00

( ) R\$751,00 a R\$1.000,00

( *x* ) acima de R\$1.000,00

6. Além do trabalho de professora você tem outro emprego ou exerce alguma atividade remunerada autônoma?

( ) Sim

( *x* ) Não

7. Qual é a sua renda familiar:

( ) até R\$500,00

( ) de R\$501,00 a R\$1.000,00

( ) de R\$1.001,00 a R\$2.000,00

( ) R\$2.001,00 a R\$3.000,00

R\$3.001,00 a R\$4.000,00

acima R\$4.001,00

8. Grau de escolaridade:

a) do pai:  ensino fundamental  ensino médio  ensino superior

b) da mãe:  ensino fundamental  ensino médio  ensino superior

c) cônjuge:  ensino fundamental  ensino médio  ensino superior

9. Você estudou em escola pública ou particular? (Se cursou tanto uma como outra aponte apenas a que esteve vinculada por mais tempo).

Ensino Fundamental:  escola pública  escola particular

Ensino Médio:  escola pública  escola particular

Ensino Superior:  escola pública  escola particular

10. Qual o nome da escola e do curso superior que você se diplomou?

*UNIP – Pedagogia .*

11. Qual foi o ano da sua graduação? *2004*

12. Sua vida escolar ocorreu sem interrupção? Ou seja, você nunca ficou algum intervalo sem estudar? *Com interrupção*

13. Você frequenta a biblioteca para estudar ou pesquisar, tendo em vista a melhoria do seu desempenho?

uma vez por semana

de 15 em 15 dias

raramente

nunca

14. Você compra livros?

a)  Sim  Não

b)  com frequência  as vezes  raramente

c) De que gênero? *Vários.*

15. Você lê para:

lazer

obrigações profissionais

informar-se

16. Você ouve música?

a)  Sim  Não

b)  com frequência  as vezes  raramente

c) De que gênero? *Todos.*

17. Você assiste televisão?

- a)  Sim             Não  
b)  com frequência       as vezes             raramente  
c) Qual a preferência de programação? *Entrevistas*

18. Você frequenta teatro?

- a)  Sim             Não  
b)  com frequência       as vezes             raramente

19. Visita exposições de artes plásticas, museu, concertos musicais ou outras atividades culturais?

- a)  Sim             Não  
b)  com frequência       as vezes             raramente

20. Você reserva algum recurso no seu orçamento para gastar exclusivamente com a compra de livros, assinaturas de jornais ou revistas, realizar cursos, etc., que contribuam com a sua formação cultural?

- Sim             Não

21. Você gosta de política?

- Sim             Não

22. Como você compreende a política no exercício da sua profissão?

---

## **MOTIVAÇÃO E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL**

1. Por que escolheu a profissão de professora? Escolha apenas uma alternativa.

- vocação  
 mercado de trabalho ( facilidade de emprego)  
 mercado de trabalho ( aumento da competitividade)  
 por imposição legal ( lei que obrigava a titulação)  
 prazer pelo conhecimento da educação  
 outra opção. Qual \_\_\_\_\_

2. O que mais lhe auxiliou na prática escolar? Escolha apenas uma alternativa.

- O tempo de serviço em sala de aula  
 Suas colegas de escola  
 Cursos de formação  
 Outros.      Quais?  
\_\_\_\_\_



3. Que tipo de formação continuada você, como professora, considera melhor para o seu desenvolvimento profissional? Escolha apenas uma alternativa.

- Cursos a distância (on line)
- Grupo de estudos entre professores da própria escola
- Conferências, palestras, congressos ou workshops fora da escola
- Leitura de livros da área educacional
- Cursos oferecidos pelas universidades
- Cursos na sua própria escola, conduzidos por formadores de outros locais.

4. Do ponto de vista metodológico como deve continuar o processo de formação do professor? Escolha apenas uma alternativa.

- Por meio da extensão universitária
- Por meio da reciclagem
- Atualização dos conhecimentos através de leituras
- Discussão da prática docente.

5. Você considera que a educação continuada deve se realizar como uma ação planejada:

- Dentro da escola
- Fora da escola

6. Qual a melhor maneira de se realizar a educação continuada de acordo com a sua resposta anterior?

*Atualizando-se sempre em sua área de trabalho.*

7. Você se sente motivada dando aula?

- sempre
- as vezes
- muito pouco

8. Você se sente reconhecida socialmente pelo seu trabalho como professora?

- sempre
- as vezes
- muito pouco

9. Como você considera a profissão professor, em termos de ganho salarial em relação as outras profissões de nível universitário?

*Satisfatório.*

10. O que você sente que faltou receber, em termos de conhecimento, na sua formação inicial?

*Experiência.*

11. A sua formação inicial influenciou na sua prática profissional? Como?

*Foi a base do meu trabalho e crescimento.*

12. A sua formação inicial de alguma forma te informou ou orientou para a necessidade da incorporação da idéia da formação permanente no seu processo de desenvolvimento profissional?

( x ) Sim            ( ) Não

13. Você participa de alguma formação continuada? Se sim, qual?

( x ) Sim            ( ) Não

*Pós graduação em Direito Educacional.*

14. Você considera que a formação continuada muitas vezes não é feita por quê?

( ) a formação inicial é suficiente

( ) requer tempo de estudo

( ) não oferece remuneração na carreira

( x ) falta tempo para conciliar o trabalho fora e o dentro de casa

( ) não é cobrada pela escola em que trabalha.

15. Quais foram os melhores anos da carreira? Justifique.

*Os que estou vivendo. Com o passar dos anos nos tornamos mais tolerantes com as crianças, mudamos o nosso olhar...*

16. E quais foram os piores anos da carreira? Justifique.

---

17. Se você fosse fazer uma nova opção profissional, continuaria a escolher o ensino? Por quê?

*Sim. Porque gosto do que faço.*

18. Caso você queira expressar alguma coisa que não lhe foi perguntado, registre no espaço abaixo.

# **ANEXO E – LEI MUNICIPAL**

Neste anexo apresentamos o “Quadro e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Sorocaba”

Lei nº 4599, de 06 de setembro de 1994.

# ANEXO F

## ESCOLAS MUNICIPAIS DE SOROCABA

### Escolas Municipais – Ensino Fundamental e Médio / 2005

Nome da Escola	Série	Endereço	Bairro	Telefone	CEP
1. EM "ACHILLES DE ALMEIDA DR."	1ª a 8ª série e Ens. Médio e Sequencial Técnico	R: Manoel Lopes, nº 250	Além Ponte	3231-0199 32346663	18020-310
2. EM Do Bairro Genebra Vinculada (Dr. Achilles de Almeida)	1ª e 2ª série (multisseriada) 3ª e 4ª série (multisseriada)	Estrada do Genebra, snº	Genebra	32310199 Achilles 32360235 Orelhão	
3. EM "Ary de Oliveira Seabra"	1ª a 4ª série	R: Juvenal de Paula Souza , nº 285	Cajuru do Sul	3225-4100	18105-180
4. EM "Basílio da Costa Daemon – Prof"	1ª a 2ª série	R. Ataliba Pontes s/nº	Paineiras	33111174	18078-480
5. EM "Benedicto José Nunes Prof."	1ª a 4ª série	R: Padre Domenico Trivi , nº 129	Parque Esmeralda	3321-2880	18056-020
6. EM "Darlene Devasto Profª"	1ª a 4ª série	R: Ary Anunciato , nº 208	Jardim Atilio Silvano	3226-3543	18077-080
7. EM "Edemir A. Digiampietri Prof."	1ª a 4ª série	Av. Percito de Souza Queiróz, nº 555	Vila Barão	3217-5036	18061-230
8. EM "Edward Frufu Marciano da Silva"	1ª a 4ª série	R: Irgnes Hannel Brenga , nº 101	Jardim Botucatu	3223-1961	18071-045
9. EM "Flávio de Souza Nogueira Prof."	1ª a 8ª série e Ens. Médio	R: Benedito Galdino de Barros , nº 47	Jardim Ferreira	3233-6219	18080-660
10. EM "Genny Kalil Milego Profª"	1ª a 4ª série e Educação Infantil	R.: Vanderlei Felício, nº 215	Herbert de Souza	32391477	18079-025
11. EM "Getúlio Vargas Dr."	1ª a 8ª série e Ens. Médio	Av. Dr. Eugênio Salerno , nº 298	Sta. Terezinha	3222-1434	18035-430
12. EM "Hélio Rosa Baldy Dr."	1ª a 4ª série	R: Tarcizo Geraldo Dário , nº 163	São Guilherme II	3226-2245	18074-660
13. EM "Irineu Leister Prof."	1ª a 4ª série	R: Dois , nº 67	Jardim Ipiranga	3222-7280	18074-050
14. EM "João Francisco Rosa"	1ª a 4ª série e Educação Infantil	Av. Ipanema , s/n	Vila Angélica	3223-3816	18070-000
15. EM "José Mendes"	1ª a 4ª série e Educação Infantil	R: Armando Rizzo Prof., 558	Jardim Hungarês	3226-5472	18075-679
16. EM "Josefina Zilia de Carvalho Profª"	1ª a 4ª série	R: Nhonho Neves , nº 151	Jardim Guadalaajara	3217-7291	18046-220
17. EM "Julica Bierrenbach Profª"	1ª a 4ª série e Educação. Infantil	R: São Miguel Arcaño, nº 160	Jardim Cruzeiro do Sul	3227-7680	18013-420
18. EM "Léa Edy Alonso Saliba Profª"	1ª a 4ª série e Educação. Infantil	R:Miguel Stefani, s/nº	Jardim Marcelo Augusto	3213-1614 3223-1859	18066-420
19. EM "Leonor Pinto Thomaz"	1ª a 8ª-Supl.II–Supl. Ens. Médio	R: XV de Novembro , nº 390	Centro	3233-9911 3211-0430	18010-082
20. EM "Luiz Almeida Marins Prof."	1ª a 4ª série	Av. Américo Figueiredo nº 3500	Júlio de Mesquita	3221-2280	18053-010
21. EM "Mª de Lourdes Ayres de Moraes Profª"	1ª a 4ª série e Educação. Infantil	R: Vicente Miranda , nº 300	Jardim Sta. Marina II	3226-6354 3226-5473	18075-000
22. EM "Mª de Lourdes M. Martinez Profª"	1ª a 4ª série	R: Dária Galvão da Silva , nº 292	Jardim Sta. Bárbara	3222-7751	18053-368
23. EM "Mª Domingas Tótora de Góes Profª"	1ª a 4ª série e Educação. Infantil	R: Laurindo de Brito , nº 180	Vila Leopoldina (V.Carol)	3211-4660	18070-345
24. EM "Mª Ignêz F. Deluno Profª"	1ª a 4ª série e Educação. Infantil	R: Rubens Pellini , nº 156	Mineirão	3231-4804	18076-540
25. EM "Matheus Maylasky"	1ª a 8ª série- Supl. II	R: Hermelindo Matarazzo Com, nº 22	Além Linha	3231-5802	18080-000
26. EM "Norma Justa Dall'Ara Profª"	1ª a 4ª série e Educação. Infantil	R: Profa. Eny Aparecida Garcia Chagas, nº 35	Jardim São Carvalho	3226-6541 3226-3483	18078-440
27. EM "Oswaldo de Oliveira Prof."	1ª a 4ª série	R: Flor do Carvalho , nº 929	Jardim Jatobá – Edén	3225-4451	18103-400
28. EM "Paulo F. N. Tortello Prof."	1ª a 4ª série e Educação. Infantil	R: Pedro Carrasco Montalbam, nº 140	Parque das Laranjeiras	3226-5870	18077-430
29. EM "Rosa Cury"	1ª a 4ª série e Educação. Infantil	R: Octávio Novaes de Carvalho, nº 36	Jardim Vera Cruz	3222-5700 3222-7888	18050-030
30. EM "Sorocaba- Leste"	1ª a 4ª série e Educação. Infantil	R: Cervantes , nº 678	Vila Assis	3227-1213	18085-230
31. EM "Tereza Ciambelli Gianini"	1ª a 4ª série e Educação. Infantil	Av. Rio Claro, nº 350	Vila Nova Sorocaba	3223-2934 3223-6386	18070-790
32. EM "Walter Carretero Prof."	1ª a 4ª série e Educação. Infantil	Av. Itavuvu , nº 7000	Conjunto Hab. Ana P. Eleutério	3311-1366	18074-000
33. EM "Zilah Dias de Mello Schrepel Profª"	1ª a 4ª série	R. Durvalino Manfio, nº 264	Jardim Sto. André II	33111400	18077-345

Atualizada dezembro /2004.