

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**



1290001941



FE

TCC/UNICAMP C481f

Sílvia Helena Varela Ciarântola

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO
SESI/SP**

**Campinas
2004**

1290001941

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

Sílvia Helena Varela Ciarântola

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO
SESI/SP**

**Campinas
2004**

© by Sílvia Helena Varela Ciarântola, 2004.

Bib. id 343884

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA:	CC UNICAMP
	C481f
V:	1941
TOMBO:	866005
PREÇO:	2011,00
DATA:	30/03/05
Nº CPD:	

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP

C481f	Ciarântola, Sílvia Helena Varela. -- A formação continuada de professores no SESI-SP / Sílvia Helena Varela Ciarântola. -- Campinas, SP : [s.n.], 2004.
	Orientador : Aparecida Neri de Souza. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. SESI. 2. Educação permanente. 3. Professores. 4. Ensino funda- mental. 5. Trabalho. I. Souza, Aparecida Neri de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	04-0207-BFE

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso e exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas sob a orientação da Profª Dra. Aparecida Neri de Souza. Este exemplar corresponde a versão preliminar submetida à avaliação da comissão em novembro de 2004.

Comissão Avaliadora:

Profª Dra. Aparecida Neri de Souza (orientadora)

Roberto Goto

Prof. Dr. Roberto Akira Goto (segundo leitor)

Agradecimentos

Primeiramente a Deus pela vida e pela oportunidade de estar aqui hoje.

À minha orientadora Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza, pela confiança, paciência, atenção e interlocução neste trabalho de pesquisa.

Ao Prof. Dr. Roberto Akira Goto, pela atenção, leitura e apontamentos neste trabalho.

A todos os professores da Pedagogia - PEFOPLEX - que contribuíram com minha formação e acreditaram nesse Curso.

Às amigas da escola pesquisada, que além de colaborarem nesse estudo, sempre me incentivaram a continuar.

A todas as minhas amigas de sala de aula, especialmente as do meu grupo de trabalho, Cecília, Geórgia, Priscila, Rosilda, com as quais sempre pude contar e dividir as coisas boas e ruins desses quatro anos.

Ao meu filho Víctor e às minhas filhas Paula e Bruna por terem me ajudado a “brigar com o computador”.

Aos meus pais Dorotheia e Antonio, que todas as noites rezam por mim e me fizeram ver desde cedo a importância da família e da educação.

Aos meus irmãos, que sempre me ajudaram e torceram pelo meu sucesso (Carlos, José, Luís e Liliane).

À minha sogra Alzira, que muito me ajudou nesse percurso.

Agradeço em especial ao meu marido Sérgio, que nesses quatro anos torceu por mim, incentivando, apoiando, sendo companheiro, pai e mãe para nossos filhos, além de digitar meus trabalhos, trocar idéias e me agüentar, deixando muitas vezes de pensar em si para pensar em mim.

Enfim, agradeço a todos os meus amigos que torceram por mim.

Ao meu marido Sérgio e aos meus
filhos Paula, Bruna e Victor, que me
apoiaram sempre.

Quem não é capaz de se encantar com o espetáculo dos pensamentos nunca penetrou nas áreas mais profundas do seu próprio ser. Pois “sabe-se que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”.

(Paulo Freire)

RESUMO

A formação continuada de professores tem sido motivo de muitos debates e questionamentos, visto que hoje é também apontada como crucial nas reflexões sobre qualidade de ensino.

Em 2001, o SESI/SP (Serviço Social da Indústria, seção do Estado de São Paulo) investiu no Projeto de Formação Continuada de professores contratando analistas pedagógicos e realizando encontros bimestrais, visando a promover a reflexão sobre a prática e socialização de experiências didático-metodológicas, tendo como apoio o Referencial Curricular da rede SESI/SP.

Esta pesquisa objetiva compreender se essa formação oferecida pelo SESI/SP, com base nos Referenciais, tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica. Avalia, também, como essa formação pode ser relevante ou não para os docentes.

A metodologia utilizada incluiu um levantamento bibliográfico sobre o tema, acompanhamento dos cursos de formação ministrados entre 2003 e 2004, questionários individuais aplicados às professoras do ciclo I e II do Ensino Fundamental e a realização de entrevistas semi-diretivas.

A monografia é o resultado dessas observações, questionários, entrevistas e análise do Referencial Curricular, confrontado com a bibliografia estudada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I -- A PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	5
CAPÍTULO II - A ESCOLA COMO LOCAL DE TRABALHO.....	18
O bairro	
Os estudantes	
As condições físicas de trabalho	
Recrutamento, carreira, jornada e salário dos professores	
Quem são os professores da escola	
CAPÍTULO III – O PROJETO PEDAGÓGICO DO SESI.....	38
Como surgiram os Referenciais Curriculares?	
Princípios e objetivos	
A Proposta Curricular: Fundamentos e Pressupostos	
CAPÍTULO IV – AS PROFESSORAS: TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS.....	49
A escolha profissional: ingresso no magistério	
A formação escolar	
O saber fazer da docência: ser professor	
A vivência das condições de trabalho	
Os professores e as mudanças nas relações entre educação e trabalho	
A formação continuada das professoras	
CAPÍTULO V – A FORMAÇÃO CONTINUADA: CONFLITOS ENTRE A VIVÊNCIA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E A QUALIFICAÇÃO.....	61
O que é formar?	
Formar em relação a quê?	
Que dimensões, para professores e para o SESI contém essa formação?	
Como essa formação oferecida pelo SESI pode ser relevante ou não para os professores?	
CAPÍTULO VI -- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS.....	71
ANEXO 1 - Questionário.....	77
ANEXO 2 - Roteiro de Entrevistas.....	80

INTRODUÇÃO

Manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos desafios do professor. Este é o primeiro passo num processo permanente que se completa e se amplia por meio da formação continuada, a qual tem sido apontada como necessária ao bom desenvolvimento do trabalho docente.

O objetivo de minha pesquisa é compreender se a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental oferecida pelo SESI e a implementação dos Referenciais Curriculares têm contribuído para a melhoria da prática pedagógica em sala de aula.

Analisar e avaliar o projeto de Formação Continuada do SESI/SP quanto às seguintes questões:

- a) O que é formar?
- b) Formar em relação a quê?
- c) Que dimensões, para professores e para o SESI, contém essa formação?
- d) Como essa formação oferecida pelo SESI pode ser relevante ou não para os professores?

A partir dos autores estudados, Arroyo (2000), Nóvoa (1992), Christov (1998), Schön (1995), Enguita (1991), apresento duas hipóteses. A primeira: a formação continuada permite a subordinação do trabalho docente, controle e padronização das linhas e procedimentos pedagógicos com o objetivo de melhoria da qualidade de ensino. A segunda: a formação continuada apresenta-se como reflexão da prática pedagógica.

autoformação. Ambas as hipóteses compreendem uma racionalidade técnica. Essas hipóteses aparentemente contraditórias serão confrontadas com o referencial teórico. Procurarei, dessa forma, analisar dialeticamente a teoria e sua relação com a prática dos professores.

Os caminhos da construção do TCC

Na disciplina Metodologia de Pesquisa em Ciências da Educação, a classe do curso de Pedagogia – PEFOPEX, realizou um levantamento dos TCCs produzidos por estudantes do curso de Pedagogia da Unicamp e identificou as temáticas pesquisadas. A partir desse levantamento busquei verificar que os trabalhos estudaram a temática *formação*. São eles: Marquesin (2000), Polímero (2000), Sá (1992), Avanzini (1999), Leão (1999), Lucchesi (2000).

Considerando que não havia nenhum TCC sobre a relação entre o SESI e a formação de professores, fiz um levantamento bibliográfico sobre a temática na biblioteca da FE.

Ao mesmo tempo, comecei um estudo de documentos sobre o SESI e os Referências Curriculares; este material está disponível na escola pesquisada e no site do SESI para consulta de outros pesquisadores.

No ano de 2003/2004, foi feito o acompanhamento dos Cursos de Formação Continuada, Semanas da Educação e Reuniões Pedagógicas, com anotações registradas em diário de campo (anotações e observações dos cursos de formação continuada).

Em seguida, elaborei, com o auxílio de minha orientadora, um questionário (Anexo I) que foi respondido individualmente pelas professoras dos ciclos I e II da escola pesquisada. O questionário tinha por objetivo obter dados sobre a trajetória escolar, a escolha da profissão docente, a organização da carreira e da jornada de

trabalho, a gestão do tempo e as concepções de professor e formação continuada dos professores. A análise destes questionários é apresentada no capítulo II.

Foram realizadas também três entrevistas semi-diretivas com professoras dessa unidade escolar para apreender com maior profundidade as concepções que estabeleciam sobre formação, em geral, e a formação continuada oferecida pelo SESI.

Assim, a monografia aqui apresentada é o resultado das observações, questionários, entrevistas e a análise do Referencial Curricular com base nos autores estudados.

A pesquisa foi organizada em 6 capítulos apresentados da seguinte forma:

Capítulo I – A pesquisa sobre a formação continuada

Apresenta de forma sucinta os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) pesquisados na Faculdade de Educação sobre meu tema de interesse.

Capítulo II – A escola como local de trabalho

Descreve o bairro, os estudantes, as condições de trabalho dos professores da escola pesquisada - tanto as físicas quanto as relacionadas a recrutamento, carreira, jornada, salários.

Capítulo III – O projeto pedagógico do SESI

Apresenta o histórico do SESI/SP (Serviço Social da Indústria), a partir de documentos, e como foram criados os Referenciais Curriculares da rede, bem como seus princípios e objetivos, fundamentos e propostas.

Capítulo IV – As professoras: trajetórias escolares e profissionais

Analisa o percurso profissional dos professores que participam do processo de formação e discute a profissão e a formação em si, além de refletir sobre as relações entre trabalho e educação.

Capítulo V – Formação continuada: o conflito entre a vivência das condições de trabalho e a qualificação

Analisa a relevância do Curso de formação continuada para as professoras participantes desse projeto.

Capítulo VI – Considerações finais

CAPÍTULO I

A PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

O objetivo deste capítulo é apresentar, de forma sucinta, a pesquisa que a graduação em Pedagogia tem produzido a partir de trabalhos desenvolvidos a título de conclusão do curso de Pedagogia. Trata-se ainda de mostrar como essas pesquisas se aproximam e se distanciam de meu objeto de pesquisa. Confrontar a bibliografia estudada sobre formação com a ótica do SESI também faz parte deste capítulo.

Os mencionados trabalhos, apesar de em alguns aspectos apresentarem-se semelhantes ao meu projeto de pesquisa para o TCC, mostram-se, em outros, distantes de meu objeto, visto que foram realizados na rede pública estadual ou municipal enquanto que minha pesquisa foi realizada no SESI, ou seja numa escola mantida pela indústria, que possui supervisão delegada própria, um Referencial Curricular próprio, construído coletivamente pelos profissionais da educação que ali atuam; e como meta uma *Educação de Excelência*. Isso sem contar o fato de eu não ter encontrado nenhum estudo sobre as escolas do sistema S que hoje constituem uma das maiores redes de escolas privadas do país com 215 unidades escolares.

O SESI - Serviço Social da Indústria - surgiu no contexto do pós-guerra, em 1946, período de relativo acirramento da luta de classes no Brasil, marcado pela transição de uma economia agrária para uma industrial, por elevada taxa de natalidade, pelas migrações, imigrações e por um sistema escolar pouco expandido.

Assim, a criação do SESI "deveria sugerir mudanças na qualidade de vida do trabalhador, como oferta de novas opções de lazer, educação e assistência médica para ele e sua

família.” (Rodrigues, 1998, p. 29). Em sua tese “O Moderno Príncipe Industrial” o autor citado afirma que o SESI tinha por finalidade:

estudar, planejar e executar direta e indiretamente medidas que contribuíssem para o bem estar social dos trabalhadores na indústria e nas atividades assemelhadas concorrendo para a melhoria do padrão geral de vida no país, aperfeiçoamento moral e cívico e o desenvolvimento do espírito de solidariedade entre as classes.

Segundo os Referenciais Curriculares, as ações educativas fundamentavam-se em princípios que pretendiam a formação de cidadãos preparados para o trabalho industrial e para a nova dinâmica dos centros urbanos. Acreditava-se que a concepção de educação como “fator econômico” era capaz de operar equalização social, econômica e política entre os indivíduos (Rodrigues, 1998)

Vejamos quais são as monografias que mais se aproximam do meu tema de pesquisa:

Marquesin (2000), em seu trabalho *Capacitar para quê?*, realiza um estudo sobre o curso de capacitação docente realizado pelo município de Jundiaí-SP, em que, segundo a autora, apesar de as professoras haverem demonstrado saber da importância da capacitação, não conseguiram encontrar nela o espaço da convivência dialética entre teoria e prática. A autora também afirma que esta capacitação não colabora para a autonomia docente e é pautada segundo Christov (1998), na subordinação dos processos de trabalho docente às técnicas e instrumentalização; além disso, segundo Arroyo (1989), trata a formação como fornecedora de receitas para solucionar problemas, responsabilizando o professor no caso de aplicações mal sucedidas.

Seguindo essa mesma linha de análise, Polímero (2000), em sua tese de mestrado, procura avaliar como o Programa de Educação Continuada (PEC) numa escola pública resulta ou não em mudanças nas práticas pedagógicas os professores a

ele submetidos. O autor também observa uma ruptura entre teoria e prática e que a formação é desvinculada da reflexão e da pesquisa.

Abordando a questão das relações entre teoria e prática, o trabalho de Sá (1992), denominado de *Formação do Educador*, não vê com bons olhos a formação de professores, os quais, pela falta de preparo para a prática pedagógica, não saberiam fazer uso das teorias aprendidas e em seus relatos afirmam que não se vinculam à realidade de suas salas de aula, deixando claro que a visão de formação apresentada não leva em consideração a teoria para pensar e refletir a prática, assumindo, portanto uma visão tecnicista, a qual não contribui com a autonomia do professor.

Comparando escolas do Estado de São Paulo/Brasil e do Estado de Baden Wurtemberg/Alemanha, Avanzini (1999), reflete sobre as relações entre a teoria e a prática e sobre suas implicações no trabalho do futuro professor, concluindo que, na medida em que conseguir romper com essas dicotomias e souber conciliá-las, ele poderá tornar-se um professor pesquisador e reflexivo.

O trabalho de Leão (1999), ao considerar insuficiente, do ponto de vista profissional, a formação do professor das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, aponta a formação continuada e em serviço como um meio de superar esse déficit, defendendo assim a importância de o professor pensar e repensar constantemente sua prática no próprio movimento de ação-reflexão-ação de seu trabalho.

Outro trabalho que aborda a formação de professores para a educação infantil é o de Lucchesi (2000), o qual tenta despertar no educador o desejo de se auto conhecer para melhor atuar em sua prática educativa, associando à formação as múltiplas inteligências, inclusive a inteligência emocional e o poder das emoções na aprendizagem.

Como pode ser observado, os cinco trabalhos estudados ao discutirem a formação continuada do professor, evidenciam as dicotomias entre teoria e prática. A proposta de Formação Continuada dos Profissionais da Educação no SESI/SP, segundo os Referenciais Curriculares da Rede (p. 15), parte da compreensão oposta à racionalidade técnica e concentra-se na idéia de Shön: “refletir na ação sobre a ação e sobre a reflexão na ação”. O estudo de Leão sugere uma análise semelhante à proposta por Shön.

A Formação Continuada – sob a ótica do SESI

A profissão docente, em suas várias perspectivas de análise, está permeada de indefinições e contradições relacionadas à teoria e à prática.

A própria legislação, ao vincular a qualificação aos processos de formação, apresenta ambigüidade quando dissocia o ensino da pesquisa, e da reflexão quando trata a formação somente na dimensão técnica.

Assim, Arroyo (1989), aponta três visões de formação docente:

- a) A formação como fornecedora de receitas para solucionar problemas; portanto, se eles não forem solucionados, a responsabilidade cairá sobre o professor, que não teria sabido executar sua receita.
- b) Reduz a formação apenas a uma titulação necessária para o ingresso na profissão, gerando uma inflação de diplomas.
- c) Prevê desenvolver no futuro profissional as habilidades consideradas necessárias para a sua atuação enquanto professor.

Opondo-se à racionalidade técnica do trabalho dos professores compreendidos como funcionários, meros aplicadores de valores, normas, diretrizes, Nóvoa (1992) evoca o percurso histórico da formação da profissão docente para pensar a formação de professores. Dessa forma, o autor define que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores, segundo o autor, vão constituindo seus saberes como práticas, ou seja, constantemente refletindo *na* e *sobre* a prática.

Compartilhando das idéias de Nóvoa (1992), Christov (1998) afirma:

o professor deve constituir-se num agente de reflexão sobre sua ação e a formação continuada deverá promover tais situações. Uma formação que lhe permita a qualificação e autonomia para fazer suas próprias escolhas pedagógicas, visto que muitos movimentos de renovação não têm partido dos professores que se apresentam como elemento passivo dentro do processo ou instituição a que está inserido.

Segundo esse autor, os programas de formação continuada podem assumir duas vertentes:

a) A primeira refere-se à subordinação dos processos de trabalho docente às técnicas e à instrumentalização.

b) A segunda concerne ao favorecimento da autonomia docente.

A formação de professores para atuação prática pode estar pautada numa vertente tecnicista, como também pode favorecer a autonomia. A decisão sobre os objetivos da formação parte de pressupostos que supõem uma relação entre teoria e prática, entre ciência e técnica.

Isso não é tarefa fácil e Saviani (1996) adverte que

o maior desafio hoje, para os formadores de educadores, é perceber quais elementos são necessários para alguém constituir-se educador ao invés dos saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram nessa formação.

Essa formação não deve limitar-se aos saberes que o próprio ato de educar determina, para não recairmos numa concepção pragmática que valoriza somente a experiência em detrimento da formação científica.

Assim, analisar como se dá a formação continuada do sistema escolar SESI/SP e as dimensões que contém essa formação para os professores, bem como a implantação do Referencial Curricular, possibilitará verificar qual a concepção de formação continuada está aí presente.

Como consta no Referencial Curricular SESI (p.15), a reflexão deve ter relação direta com a ação presente, exprimindo o conhecimento na ação, um momento para pensar e reorganizar o que estamos fazendo.

O documento valoriza a experiência individual e coletiva, a reflexão crítica sobre a mesma, transformando-a em objeto de estudo.

Nóvoa (1992) aponta igualmente para a importância do triplo movimento sugerido por Schön no campo da formação de professores, destacando como característica fundamental do ensino o fato de ser ele, uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico, ligado à ação e que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois, segundo o autor, trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

O autor também alerta sobre os tipos de formação e afirma:

Práticas de formação contínua em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões

coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (Nóvoa, 1992, p. 26)

Nesse sentido, podemos afirmar que a participação dos professores nos cursos de formação, bem como na elaboração de seu Referencial Curricular, é uma visível preocupação do SESI, que favorece os encontros, a reflexão e a troca de experiências entre os profissionais da educação. A importância desse processo é assinalada por Rios (2001), que afirma:

uma reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos e para a comunidade da qual fazemos parte e que estamos construindo. (Rios, 2001, p. 46-47)

Fica então a pergunta: a reflexão, a socialização de experiências e o estudo de teorias contribuem para alcançar a meta do SESI, *Educação de Excelência*? Embora a excelência possa ser compreendida como uma categoria que valoriza as iniciativas individuais ou o mérito, é tratada neste trabalho como uma educação de qualidade formativa de valores e disseminadora do conhecimento científico, artístico e filosófico.

A formação continuada é suposta como condição para melhorar a qualidade do sistema de ensino, ou, segundo metáforas do mundo empresarial, a qualidade do produto do sistema educativo.

Silva (1991) indica que a mudança educacional não depende apenas do professor e sua formação mas também da transformação de suas práticas pedagógicas. Não se pode deixar de lado os investimentos educativos nos projetos da escola. “Não há como se pensar o avanço no plano educacional, sem avanços no plano econômico, social e político.”

Nóvoa (1992, p. 25), enfatiza mais uma vez a formação de professores como algo imprescindível: “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação

pedagógica, sem uma adequada formação de professores.” Assim, utilizando-se das colaborações de vários autores em suas investigações em diferentes países, propõe a formação numa perspectiva denominada por ele de crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto-participada.”

Daí considerar três processos na formação docente:

- a) Produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal).
- b) Produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional).
- c) Produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de auto-formação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso, é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica em gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de grupos de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.

A defesa de uma perspectiva dos professores como práticos reflexivos está também presente nas palavras de Zeichner (1993), que ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva frente ao seu ensino e às condições sociais que os influenciam. Isso leva o autor a também rejeitar uma visão de reformas educativas que acontecem de cima para baixo, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos. Investigando a formação de professores na sociedade norte-americana, Zeichner reconhece nessa tendência de formação reflexiva uma estratégia para melhorar

a formação de professores uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

Ao se trabalhar o conhecimento com crianças e jovens que estão em constante processo de mudança de valores, atitudes, interesses e necessidades numa sociedade globalizada, há quase que uma obrigatoriedade de permanente formação dos professores para assim tentar acompanhar as rápidas transformações que estamos vivendo. Cabe lembrar aqui as palavras de Arendt (1978):

(...) o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores: ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. (Arendt, 1978, p. 239).

Sendo assim, a “responsabilidade pelo mundo” a que se refere Arendt, não é individual, mas construída social e coletivamente. Ela se dá pelo fato de os professores poderem se assumir simultaneamente como produtos e produtores do mundo, como indivíduos que transmitem seus valores por meio da educação.

A preocupação com a formação do professor reflexivo, pesquisador, autônomo, capaz de enfrentar a diversidade do mundo atual, não pode ser alvo de uma formação pontual e única. Acredito, como os autores estudados, numa formação constante da pessoa e do profissional. Assim, remeto-me a Saul (1999, p. 129), que afirma:

gosto e insisto na abordagem da formação como um processo de desenvolvimento que ocorre durante toda a vida de ser humano. Dai a consideração da formação como tendo que ser necessariamente permanente.

Nóvoa, em entrevista à *Revista Nova Escola* (ed. 142, 2001, p. 13-15) na qual lhe foi perguntado sobre o perfil do professor do século XXI, concordando com as afirmações acima, acrescenta o seguinte:

Não gosto de fazer futurologia. Acho esse terreno de armadilhas e banalidades. A paixão pelo futuro frequentemente significa déficit do presente. Por isso, falo de apenas um aspecto: neste século, devido à complexidade do fenômeno educativo, à diversidade das crianças que estudam e aos dilemas morais e culturais que seremos chamados a enfrentar, teremos de repensar o horizonte ético da profissão. Acredito que os próximos anos serão marcados pela incerteza. A atitude ética não depende só de cada um de nós, mas da possibilidade de uma partilha efetiva com os colegas. Precisamos reconhecer, com humildade, que há muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não servem e as do presente ainda não existem. Para mim, ser professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural.

A formação continuada de professores tem sido motivo de muitos debates e questionamentos, visto que hoje é apontada por muitos autores como crucial nas reflexões sobre qualidade de ensino:

por intermédio do gesto de ensinar, o professor, na relação com os alunos, proporciona a eles, num exercício de mediação, o encontro com a realidade, considerando o saber que já possuem procurando articulá-lo a novos saberes e práticas. (Rios, 2001, p. 52)

Coelho (1996), apresentando de outra forma a mesma visão sobre o ensino, aponta que este,

mais do que exercer uma perícia técnica específica, é necessariamente convidar os jovens à reflexão, ajudá-los a pensar o mundo físico e social, as práticas e saberes específicos, com o rigor e profundidade compatíveis com o momento em que vivem. É ajudá-los a adquirir um hábito de trabalho intelectual, a *virtus*, a força para buscarem a verdade e a justiça, para se rebelarem contra o instituído, para estarem sempre insatisfeitos com as explicações que encontram, com a sociedade na qual vivem, com a realidade que enfrentam no mundo do trabalho.

Segundo o autor, o docente não conseguirá transpor essa idéia se ele próprio não assumir o trabalho intelectual, a superação da realidade que temos e a construção do

novo, como uma dimensão de sua existência. Daí, a necessidade de formação constante do professor. Formação esta sempre atrelada à qualidade de ensino, como defende Rios (2001, p. 68-69):

quando se fala em educação de qualidade, está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num conjunto de atributos que caracterizariam a boa educação. Poderíamos dizer, então, que a Qualidade, com letra maiúscula, é na verdade um conjunto de qualidades.

Somos, então, remetidos à necessidade de refletir sobre o que se classifica como bom e vemos que, em muitos casos, a qualidade estará ligada às competências, principalmente quando falamos dos profissionais da educação.

Para Perrenoud (1997), a palavra competência tem múltiplos sentidos, inclusive o de capacidade de atualização dos saberes. Entretanto, a noção de competências tem sua origem no mundo do trabalho, privilegiando comportamentos, predisposições e habilidades para resolver problemas, e neste sentido substitui a noção de qualificação. Esta última assenta na formação escolar e nos conhecimentos construídos tacitamente pela experiência. Rios (2001, p. 83) explica essa substituição da seguinte maneira:

a substituição da noção de qualificação, como formação para o trabalho, pela competência, como atendimento ao mercado de trabalho, parece guardar então o viés ideológico, presente na proposta neoliberal, que se estende ao espaço da educação, no qual passam a se demandar também competências na formação dos indivíduos.

A formação docente, compreendida como um processo permanente de desenvolvimento que inclui estudos, reflexões, atualizações, discussões, trocas de experiências e mudanças, quando necessárias, se opõe à noção de competências.

Mais uma vez o processo de formação do professor é evidenciado como necessário, visando à reflexão e não aos comportamentos ou habilidades supostos pela competência. Assim, Moita (2000, p.115) nos apresenta que:

o processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica, em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo nele reconhece a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação.

Por seu turno, Adorno (1995) aponta que

a crise do processo formativo educacional é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A dissolução da formação como experiência de formação redundaria no império do que se encontra formado, na dominação do existente.

Ao mesmo tempo em que concordamos com Zeichner (1993), que rejeita as propostas educativas que são implementadas sem a consulta aos professores, formuladas por técnicos ou especialistas localizados nos postos mais altos da hierarquia escolar, ressaltamos que a proposta do SESI não aconteceu dessa forma, pois a construção dos Referenciais Curriculares foi fruto de sugestões e encontros nos quais os professores puderam inferir a proposta e nela interferir. O documento foi criado democraticamente pelos profissionais envolvidos na educação, em todas as áreas, sendo inclusive publicadas várias versões preliminares para análise e sugestões dos profissionais envolvidos.

Se a proposta do SESI foi construída com a participação de parcela significativa dos professores, ela deveria ser implementada nas escolas mediante programas de formação continuada. Poderíamos concordar com Christov (1998) que a formação conteria elementos de subordinação do trabalho docente? Como colocar em prática os Referenciais nas escolas? Como garantir uma padronização curricular nas escolas da rede SESI/SP? Como estabelecer por meio de um único documento, expectativas de aprendizagem e metas para todos os ciclos? Como o professor apresenta resultados

desse trabalho realizado através das formações? Como verificar a adesão dos professores à proposta curricular mediante as atividades e as avaliações?

Implementar programas ou projetos educacionais significa estabelecer relações de poder e de controle sobre o trabalho do professor. Mas, por outro lado, o professor em sua sala de aula possui autonomia para criar e desenvolver as atividades que achar mais convenientes ao seu grupo. Afinal, explorar e proporcionar vivências diferentes dentro ou fora da sala de aula são desafios do professor, o qual de acordo com suas condições de trabalho e da sociedade, deverá propiciar aos alunos formas reais de construir e expressar o conhecimento. Estas são as contradições da implementação dos Referenciais Curriculares: de um lado supõem o controle; de outro, o professor possui relativa autonomia.

CAPÍTULO II

A ESCOLA COMO LOCAL DE TRABALHO

Sendo a escola dita como “locus” privilegiado para o conhecimento, faz-se necessário apresentar a escola pesquisada, bem como sua estrutura-física, docente, discente – elemento essencial na busca de uma educação de excelência.

O bairro

A escola pesquisada localiza-se numa cidade do interior paulista, em bairro distante do centro.

Como é uma escola mantida pela indústria, não privilegia os alunos do bairro, mas recebe estudantes de diferentes pontos da cidade, filhos de trabalhadores. Os alunos que residem em locais distantes da escola utilizam-se de ônibus fretado, “vans” e carros particulares para o transporte.

Trata-se de um bairro de classe média-baixa (segundo dados da Prefeitura Municipal) que apresenta em sua redondeza duas escolas estaduais. Possui também em suas proximidades um conjunto habitacional que ampliou a população do bairro.

Pode ser caracterizado como um bairro residencial e comercial.

Os estudantes

A Proposta Pedagógica da escola pesquisada, elaborada por professores, funcionários, coordenação e supervisão escolar, tem como preocupação a formação da pessoa humana, além dos conhecimentos em geral, e visa a desenvolver a autonomia dos alunos, com abertura para participação de todos nos combinados (acordos

estabelecidos entre alunos e professores), no diálogo e na pesquisa, além de espírito crítico, solidário, criatividade, cooperação e interação com o meio ambiente.

Esse documento traça um diagnóstico da escola e de seus estudantes, revelando que ela num percurso de 36 anos de existência, passou por três fases distintas em relação a seu espaço físico e aos alunos que atende.

Atualmente a comunidade escolar atendida é composta de filhos de trabalhadores da indústria, de renda média-baixa (renda mensal dividida pelo número de dependentes – 1 a 4 salários mínimos).

Através de questionários sócio-econômicos preenchidos pelos pais ou responsáveis no início do ano letivo, observou-se que a maioria possui casa própria, assistência médica e algum tipo de lazer. Muitas mães trabalham fora do lar para contribuir no orçamento familiar. Há também pais desempregados. Poucos pais possuem o nível médio completo e o nível superior. A maioria possui ensino fundamental completo.

A escola funciona em três períodos, atendendo 1.104 alunos. Desse total, 938 encontram-se na faixa etária de 07 a 14 anos, divididos em quatro ciclos. No período da tarde, 105 alunos no Ciclo I – Inicial e 120 alunos no Ciclo I – Final (correspondentes às 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental da rede estadual); 120 alunos no Ciclo II – Inicial e 120 alunos no Ciclo II – Final (correspondentes às 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental da rede estadual) e no período da manhã, 120 alunos do Ciclo III – Inicial e 120 no Ciclo III – Final (correspondentes às 5ª e 6ª séries) e 119 alunos no Ciclo IV – Inicial e 114 no Ciclo IV – Final (correspondentes às 7ª e 8ª séries). Os restantes 166 frequentam o período noturno, 23 deles no Programa de Alfabetização Intensiva de Jovens e Adultos (PAI) e 143 alunos no Telecurso 2000 – Ensino Fundamental e Médio.

Em face da diversidade dos alunos e como forma de garantir que os mesmos desenvolvam as habilidades e competências esperadas, de acordo com o Referencial, utiliza-se o Contrato Pedagógico, instrumento que auxilia a relação professor-aluno e que consiste num conjunto de regras de conduta, construídas por cada grupo, estando sujeito a avaliação constante e reformulações ao longo do processo de acordo com as situações vivenciadas no dia-a-dia.

A avaliação da prática docente é formativa e, segundo a proposta curricular, tem as características de acolher e não punir. É contínua e paralela ao processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Luckesi (1996), o ato de avaliar deve estar a serviço do melhor resultado possível, numa disposição de acolhimento. Acolher o educando em sua aprendizagem significa acolhê-lo como ser humano.

A Rede Escolar SESI/SP é submetida também, a uma avaliação externa realizada por órgão contratado anualmente para todo o Estado. Avalia-se o desempenho dos alunos nos municípios, nos pólos (municípios próximos e escolas na mesma cidade) e Centros Educacionais e apresentam-se relatórios finais aos alunos e educadores, com apontamentos de erros e acertos, porcentagens e demais situações verificadas. São, portanto avaliações somativas e quantitativas.

A escola pesquisada utiliza-se das menções PS (Progressão Satisfatória) e PI (Progressão Insatisfatória), pelas quais o professor analisa as expectativas de aprendizagem e as metas propostas no plano bimestral, comparando-as com as atividades realizadas pelos alunos mediante as habilidades e competências desenvolvidas ao longo do semestre. O docente atribui assim menções que devem retratar os resultados alcançados ao final de cada etapa, indicando se houve avanço do

aluno e ao mesmo tempo certificando e conferindo legitimidade legal e social ao processo ensino-aprendizagem, conforme os Referenciais Curriculares.

A competência citada acima, de acordo com Perrenoud (2000), é vista como um conceito-chave nas diretrizes para a educação contemporânea no Brasil e no mundo. O que se privilegia é a capacidade dos estudantes continuarem aprendendo e não o que aprendem. Com o advento da sociedade da informação e as novas formas de produção e distribuição do conhecimento, o autor evidencia que o importante não é a quantidade de conceitos e fórmulas que um aluno aprende, mas sua capacidade de usar esse conhecimento e, principalmente, de continuar aprendendo:

as competências que a escola deve desenvolver ao ensinar os conteúdos curriculares passam a ser mais importantes do que os conteúdos em si mesmos. (Perrenoud, 2000).

Competências podem ser definidas como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. De acordo com o autor, esses recursos podem ser conhecimentos teóricos, um saber-fazer prático, valores, julgamentos, instituições baseadas na experiência, habilidades, percepções, avaliações e estimativas. O importante é que

para ser competente uma pessoa precisa integrar tudo isso e agir na situação de modo pertinente. A competência, portanto, só tem sentido no contexto de uma situação.

Os alunos com Progressão Insatisfatória (PI) recebem atenção especial, através de atividades diversificadas, aplicadas pelo próprio professor da classe, pois a escola não dispõe de reforço em período contrário ao das aulas. Fica a indagação se o importante é avaliar as predisposições para a aprendizagem.

As condições físicas de trabalho

No início de seu funcionamento na cidade, o SESI não possuía prédio próprio e a procura por vagas era muito pequena.

A partir de 1983, com a mudança para sede própria, o CAT (Centro de Atividades dos Trabalhadores), de construção moderna, com toda estrutura e condições ao bom funcionamento de uma escola, passaram a atrair a atenção da população da classe média-alta (acima de 10 salários mínimos).

Após alguns anos, com a mudança no sistema de atribuição de vagas aos filhos de trabalhadores da indústria, beneficiários da contribuição do salário-educação, com menor renda, notou-se através de acompanhamentos realizados pela escola, uma queda considerável no nível sócio-econômico dos alunos da escola, em geral.

O prédio onde funciona a escola possui diferentes recursos e espaços, entre eles:

- 12 salas de aula equipadas com carteiras, cadeiras, mesa do professor e armários; elas são grandes e bem ventiladas, com boa área de iluminação;
- Sala de coordenação, vice-coordenação e supervisão;
- Sala de professores e secretaria;
- 6 banheiros destinados aos alunos e 2 aos professores;
- Cozinha: em que são preparados os alimentos, sobretudo a merenda;
- Biblioteca com aproximadamente 5.000 livros disponíveis em seu acervo, gibis, revistas e periódicos; possui um computador para pesquisa ligado à Internet, uma bibliotecária contratada pelo SESI que auxilia os professores na elaboração e aplicação de atividades relacionadas à leitura, escrita e pesquisa, além de

atender os alunos para empréstimo de livros e mensalmente atua como contadora de histórias, procurando desenvolver o gosto pela leitura.

- Um periódico denominado SESINHO, referência a um personagem de histórias em quadrinhos, as quais abordam temas da atualidade e de grande interesse dos alunos e que são utilizadas no trabalho em conjunto com a bibliotecária;
- Quadras poliesportivas, que são utilizadas pelos alunos e professores nas aulas de educação física; nos Ciclos III e IV, os alunos são orientados por professor especialista, o mesmo não ocorrendo nos Ciclos I e II, visto que a escola não oferece professor especialista para essa faixa etária.;
- TV e vídeo: cada sala de aula possui uma TV e um vídeo-cassete que poderão ser utilizados pelo professor, de acordo com seu plano de ensino; além disso, a escola oferece uma sala de TV e vídeo com disponibilidade de uso contínuo da TV Futura e canais de TV a cabo;
- Jogos didáticos: em sua maioria trazidos pelos alunos no início do ano letivo;
- Uma enorme área verde com jardins, quiosques, pista de corrida, coreto que podem ser utilizados por alunos e professores, sempre que solicitado e previamente agendado;
- 3 piscinas que são utilizadas por associados do Centro Esportivo e por alunos da escola, uma vez por semana, com seus respectivos professores, na época do verão, para atividades recreativas, físicas e pedagógicas.
- Uma máquina copiadora, de propriedade da Associação de Pais e Mestres (APM), cuja aquisição foi feita através de contribuição mensal espontânea dos alunos e de arrecadação de festas juninas, projeto RECRIANÇA, venda de pizzas, entre

outros meios; os professores dispõem de uma cota semanal de cópias, de acordo com a disciplina e ciclo que lecionam, atribuída pela Coordenação, em função da capacidade da máquina.

- Retroprojektor, mimeógrafo, videokê, vários aparelhos de som, todos à disposição dos professores e alunos.

Recrutamento, carreira, jornada e salário dos professores

O Plano de Carreira implantado pelo SESI, composto por um conjunto de critérios e procedimentos, orienta a movimentação de professores para níveis superiores de graduação acadêmica e/ou profissional, mediante estímulo ao desenvolvimento profissional/pessoal e avaliação de indicadores de crescimento da capacidade de trabalho, objetivando a melhoria dos serviços prestados (Plano de Carreira de Ed. Básica – DEB SESI/SP, p.4).

O Plano prevê as seguintes formas de movimentação na carreira:

- a) Promoção por graduação acadêmica;
- b) Promoção por aperfeiçoamento;
- c) Reclassificação de categoria (entendida no Plano de Carreira como classificação do professor na tabela salarial dentro do nível e faixa a que o mesmo pertence; é dividida em 02 grupos, aulistas e mensalistas).

Os critérios para movimentação na carreira, segundo o Plano, são:

- a) Requisito preliminar obrigatório – mínimo de 25 meses da data de sua admissão no cargo;
- b) Requisitos mínimos:

- Análise da vida funcional;
- Formação acadêmica;
- Avaliação das competências necessárias ao desenvolvimento das funções de conceitos previstos.

Quem são os professores da escola

Apresentaremos a seguir a análise dos questionários aplicados. Como já dito anteriormente, o objetivo deste instrumento de coleta de dados é traçar um retrato dos professores da escola. Mediante as respostas apresentadas ao questionário individual, verificou-se que 73% das professoras do Ensino Fundamental foram contratadas por indicação e 55% afirmaram que o processo de seleção foi competitivo (embora nem todos tenham feito concurso público, apenas 27% encontram-se nessa condição).

Um grupo de 8 profissionais (73%) fez essa opção por se tratar de um trabalho estável e 7 dele (64%) também por ser este um trabalho de prestígio na sociedade. Com relação a ser um cartão de visita para outros empregos, 6 (54%) preferiram não responder.

Tabela 1. Processo seletivo

PROCESSO SELETIVO COMPETITIVO	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	06	55%
Não	05	45%
Não responderam	-	-
Total	11	100%

Tabela 2. Processo de contratação

ADMITIDO POR	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Indicação	08	73%
Concurso	03	27%
Transferência	-	-
Outros	-	-
Não responderam	-	-
Total	11	100%

Tabela 3. Concepção social da profissão

A profissão tem PRESTÍGIO social?	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	07	64%
Não	01	9%
Não responderam	03	27%
Total	11	100%

Tabela 4. Concepção de profissão estável

A profissão é considerada um TRABALHO ESTÁVEL?	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	08	73%
Não	-	-
Não responderam	03	27%
Total	11	100%

Tabela 5. Concepção social da profissão

A profissão é considerada um CARTÃO DE VISITA?	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	04	37%
Não	01	9%
Não responderam	06	54%
Total	11	100%

Tabela 6. Valorização social da profissão

VALORIZAÇÃO PELA FAMÍLIA/AMIGOS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	05	45,5%
Não	01	9%
Não responderam	05	45,5%
Total	11	100%

Em relação às práticas didático-metodológicas, 7 das pesquisadas (64%) afirmaram utilizar-se de 6 a 8 horas semanais para a preparação das aulas. Desse grupo 55% possuem uma jornada de trabalho semanal de 20 horas e o restante, mais de 20 horas. Quando perguntadas sobre as horas semanais para cursos ou estudos, a grande maioria preferiu não responder (55%).

As entrevistadas consideraram que preparar atividades, pesquisar e organizar material são as atividades que mais tomam tempo fora de sala de aula: “Dar aula não se resume especificamente à sala de aula, nessas 4 horas.”

Tabela 7. Jornada semanal de trabalho

JORNADA DE TRABALHO SEMANAL	QUANTIDADE	PERCENTUAL
20 horas	06	55%
+ de 20 horas	05	45%
Não responderam	-	-
Total	11	100%

Tabela 8. Distribuição do tempo de trabalho

HORAS/SEMANA PARA PREPARAÇÃO DE AULA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
0 – 2 horas	-	-
3 – 5 horas	03	27%
6 – 8 horas	07	64%
+ de 8 horas	-	-
Não responderam	01	9%
Total	11	100%

Tabela 9. Distribuição do tempo para formação continuada

HORAS/SEMANA PARA CURSOS E OU ESTUDOS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
0 – 2 horas	01	9%
3 – 5 horas	-	-
6 – 8 horas	04	36%
+ de 8 horas	-	-
Não responderam	06	55%
Total	11	100%

Tabela 10. Distribuição do tempo para formação continuada no SESI

HORAS/ANO PARA REALIZAÇÃO DOS CURSOS DO SESI	QUANTIDADE	PERCENTUAL
0 – 2 horas	-	-
3 – 5 horas	-	-
6 – 8 horas	-	-
16 horas	06	55%
Não responderam	05	45%
Total	11	100%

No item “Participação em instituições de classe”, 4 profissionais (36%) afirmaram participar de instituições de classe, aparecendo entre as vantagens dessa

participação colônia de férias e conhecimento dos direitos (18%). O grupo restante preferiu não responder essas questões.

Tabela 11. Participação em instituições sindicais ou profissionais

PARTICIPAM	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	04	36%
Não	01	9%
Não responderam	06	55%
Total	11	100%

Tabela 12. Vantagens da participação sindical ou profissional

VANTAGENS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Colônia de férias	01	9%
Conhecimento dos direitos	01	9%
Não responderam	09	82%
Total	11	100%

Tabela 13. Desvantagens da participação sindical ou profissional

DESVANTAGENS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Desconto de contribuição sindical	01	9%
Não responderam	10	91%
Total	11	100%

Como principal direito do professor, além do salário, aparecem as férias, sendo os itens saúde e formação pedagógica apontados em segundo plano.

Tabela 14. Principais direitos do professor

DIREITOS DO PROFESSOR	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Saúde	02	18%
Férias	06	55%
Formação Pedagógica	02	18%
Seguro Desemprego	01	9%
Não responderam	-	-
Total	11	100%

No item carreira no magistério, nota-se que o grupo é bastante experiente, sendo que 9 (82%) das pesquisadas possuem mais de 10 anos de tempo de serviço no magistério, sendo ele público ou privado e 7 delas (64%) com 11 a 20 anos de tempo de serviço no SESI.

Todas possuem registro profissional como Professora.

Tabela 15. Contratos estáveis de trabalho

POSSUI REGISTRO PROFISSIONAL COMO PROFESSORA?	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	11	100%
Não	-	-
Total	11	100%

Tabela 16. Outras atividades profissionais

ATIVIDADES PROFISSIONAIS ALÉM DO MAGISTÉRIO?	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	01	9%
Não	10	91%
Não responderam	-	-
Total	11	100%

Tabela 17. Tempo de trabalho no magistério

TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO	QUANTIDADE	PERCENTUAL
0 a 05 anos	02	18%
06 a 10 anos	-	-
11 a 20 anos	06	55%
21 a 30 anos	03	27%
+ de 30 anos	-	-
Não responderam	-	-
Total	11	100%

Tabela 18. Tempo de trabalho no SESI

TEMPO DE SERVIÇO NO SESI	QUANTIDADE	PERCENTUAL
0 a 05 anos	03	27%
06 a 10 anos	01	9%
11 a 20 anos	07	64%
21 a 30 anos	-	-
+ de 30 anos	-	-
Não responderam	-	-
Total	11	100%

Sobre a opção profissional, 5 profissionais (45%) disseram ter encontrado dificuldades na profissão, dentre elas 4 (36,5%) pelo baixo salário, 2 (18%) pelo campo restrito, 1 (9%) pela pouca idade e 4 (36,5%) preferiram não responder esse item.

Tabela 19. Dificuldades no exercício da profissão

DIFICULDADES NA PROFISSÃO?	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	05	45%
Não	06	55%
Não responderam	-	-
Total	11	100%

Tabela 20. Maiores dificuldades no exercício da profissão

QUAIS DIFICULDADES?	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Salário baixo	04	36,5%
Pouca idade	01	9%
Campo restrito	02	18%
Não responderam	04	36,5%
Total	11	100%

Fica evidente também nas entrevistas a perda salarial enfrentada pelos professores no decorrer da profissão. As entrevistadas deixam claro a dificuldade para pagar bons cursos de formação como pós-graduação, mestrado e doutorado. Aparece a crítica das exigências no mundo do trabalho que quer um professor pesquisador, atualizado, mas que não oferece condições financeiras para tal. Uma das entrevistadas, por exemplo, aponta para perdas salariais ao longo do tempo quando descreve uma parte de seu dia: “Antigamente eu tinha uma ajudante, hoje em dia com o salário eu sou professora e ao mesmo tempo faxineira...”.

A escola pesquisada tem 30 professores, divididos entre os quatro ciclos e a educação de jovens e adultos, dos quais 12 (me incluindo) fazem parte dos Ciclos I e II. Escolhi como objeto de pesquisa minhas 11 colegas.

O grupo é composto em sua totalidade (100%) por mulheres, em sua grande maioria (82%) casadas; com filhos e não tão jovens, a idade variando de 36 a 50 anos (63,63%).

Tabela 21. Professores por faixa etária

FAIXA ETÁRIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Até 25 anos	02	18,19%
26 a 30 anos	-	-
31 a 35 anos	-	-
36 a 40 anos	03	27,27%
41 a 50 anos	04	36,36%
51 anos ou +	01	9,09%
Não responderam	01	9,09%
Total	11	100%

Tabela 22. Sexo

SEXO	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Feminino	10	90%
Masculino	-	-
Não responderam	01	10%
Total	11	100%

Tabela 23. Estado civil

ESTADO CIVIL	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Solteira	01	9%
Casada	09	82%
Divorciada	-	-
Não responderam	01	9%
Total	11	100%

Quanto à escolaridade formal 8 professoras (73%) cursaram escolas públicas e o restante (27%) escolas privadas. Índice semelhante aparece no que se refere ao Curso de Habilitação para o Magistério (2º grau), que 9 professoras (82%) freqüentaram em escolas públicas.

No ensino superior observa-se uma inversão nos índices: 7 professoras (64%) cursaram escolas privadas e apenas 1 (9%) em escola pública. Do total, 3 professoras (27%) não possuem nível superior.

Tabela 24. Professores por escolarização

Escolarização	Escola pública	%	Escola Privada	%	Não responderam ou não possuem	%	Total	%
Ensino Fundamental	08	73%	03	27%	-	-	11	100%
Magistério	09	82%	02	18%	-	-	11	100%
Ensino Superior	01	9%	07	64%	03	27	11	100%

Em relação ao interesse pelo magistério, observa-se a família como fator relevante na escolha profissional, com 8 professoras (73%) assinalando essa influência como a mais importante, inclusive contando com esse apoio até hoje. A opção pela profissão ocorreu durante a vida, nas diversas faixas etárias. Desse grupo, 9 (82%) nunca mudaram de idéia em relação à profissão, reafirmando a certeza da escolha profissional.

Tabela 25. Escolha profissional

INFLUÊNCIA NA ESCOLHA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Família	08	73%
Escola	02	18%
Professores	-	-
Amigos	-	-
Igreja	01	9%
Não responderam	-	-
Total	11	100%

Tabela 26. Professor e a idade da escolha profissional

IDADE	QUANTIDADE	PERCENTUAL
0 a 10 anos	03	27%
11 a 20 anos	04	27%
21 a 30 anos	03	27%
+ de 30 anos	-	-
Não responderam	01	9%
Total	11	100%

Tabela 27. Manutenção da escolha profissional

MUDOU DE IDÉIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	02	18%
Não	09	82%
Não responderam	-	-
Total	11	100%

Tabela 28. Apoio na escolha profissional

APOIO DA FAMÍLIA?	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	09	82%
Não	02	18%
Não responderam	-	-
Total	11	100%

Tabela 29. Influência na escolha profissional

INFLUÊNCIA DO PROFESSOR?	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	02	18%
Não	09	82%
Não responderam	-	-
Total	11	100%

Quando questionadas sobre a gestão do tempo em suas vidas, observa-se que as 11 professoras dedicam de 30% a 50% de seu tempo de trabalho, ficando de 10% a 20% para os filhos e a família, de 10% a 20% para os afazeres domésticos e 10% destinados às atividades de lazer, cuja forma preferida é a leitura para 5 professoras (46%), ficando em segundo lugar (18%) os passeios com a família.

Seu envolvimento com atividades culturais é pouco expressivo e a maior parte delas afirma freqüentar raramente cinemas, teatros, exposições, shows, jogos, inclusive realização de viagens.

Tabela 30. Gestão do tempo

ATIVIDADES	0 A 10%	11 A 20%	21 A 30%	31 A 40%	41 A 50%	Não respond.	Total
Trabalho	-	-	06	02	03		11
Família	02	07	-	02	-		11
Filhos	02	03	02	-	-	04	11
Afaz. domésticos	08	03	-	-	-		11
Lazer	10	01	-	-	-		11

Tabela 31. Professor e o lazer

ATIVIDADES	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Leitura	05	46%
Esportes	01	9%
Viagens	01	9%
Igreja	01	9%
Passeios	02	18%
Música	01	9%
Cinema	-	-
Não responderam	-	-
Total	11	100%

A análise das tabelas possibilita visualizar o perfil profissional e pessoal das professoras, como construíram suas carreiras, como gerenciam seu tempo e opções de lazer.

Depois de construir esse perfil, é necessário também conhecer o Projeto Pedagógico do SESI, denominado de Referencial Curricular, para analisar posteriormente o impacto desse processo de formação continuada no trabalho dos professores.

CAPÍTULO III

O PROJETO PEDAGÓGICO DO SESI

Considerando que o objetivo de minha pesquisa, apresentado na introdução desta monografia, é compreender se a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental oferecida pelo SESI e a implementação dos Referenciais Curriculares têm contribuído para a melhoria da prática pedagógica em sala de aula, devo analisar o projeto de Formação Continuada do SESI/ SP quanto a:

- a) O que é formar?
- b) Formar em relação a quê?
- c) Que dimensões, para professores e para o SESI, contém essa formação?
- d) Como essa formação oferecida pelo SESI pode ser relevante ou não para os professores?

Apresentarei neste capítulo os *Referenciais Curriculares do SESI*, bem como sua elaboração e criação, seus objetivos, princípios, fundamentos e pressupostos.

O Serviço Social da Indústria (SESI) foi criado no contexto histórico de mudança do processo de industrialização do país, devido à economia de guerra, que impunha sérias restrições às importações. Assim, o Brasil passou a desenvolver um modelo de substituição das importações e essa nova fase da industrialização exigiu uma força-de-trabalho mais “preparada”. O governo federal criou um sistema paralelo ao sistema oficial de ensino em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias (CNI). O Decreto-lei de janeiro de 1942 criou o Senai (Serviço Nacional de

Aprendizagem dos Industriários mais tarde chamado Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). O Serviço Social da Indústria foi criado quatro anos depois, também mediante um decreto-lei (9.043), em junho de 1946.

No campo da formação profissional, o modelo construído a partir de 30 combinou o cerceamento e o enquadramento institucional das associações de trabalhadores a uma política de convencimento e de disputa de hegemonia no plano ideológico. Assim, a montagem do sistema corporativista de representação sindical, além de possibilitar o desmantelamento das iniciativas de trabalhadores, favoreceu a construção de um sistema que, paralelamente ao sistema público (às redes estadual e à rede federal), era organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais – o chamado “Sistema S”. (Manfredi, 2002, p.98)

Manfredi (2002, p. 182) afirma que desde a origem a criação do SESI faz parte de uma estratégia desenvolvida pelo empresariado paulista para

disciplinar o trabalhador brasileiro e garantir a paz social, alicerçando-se nas premissas de colaboração entre o capital e o trabalho e na representação que o desenvolvimento industrial conveniente aos empresários também interessa aos trabalhadores e a todos os brasileiros independente da condição de classe.

Os “S” sociais são especializados em atividades culturais, esportivas, recreativas, assistenciais e de saúde. O SESI, assim como o SESC, atua nas áreas de educação infantil e ensino fundamental, juntamente com cursos supletivos para os ensinos fundamental e médio e os “treinamentos de adultos”, desenvolvidos junto às empresas ou mediante programas de educação à distância. Foi necessário criar e organizar uma equipe, a fim de promover orientações e acompanhamento pedagógico e administrativo às unidades escolares.

Como surgiram os Referenciais Curriculares?

De acordo com o Caderno SESI *18 anos*, de 1965, o primeiro projeto educacional do sistema escolar SESI/SP foi implementado em 1947 e objetivava atender jovens e adultos no sentido de desenvolver-lhes habilidades necessárias para

desempenhar uma atividade profissional. As ações educativas fundamentavam-se em princípios que pretendiam a formação de cidadãos preparados para o trabalho industrial e para a nova dinâmica dos centros urbanos. Após 13 anos, o SESI expandiu sua atuação educacional atendendo crianças em fase pré-escolar e primária, em classes localizadas em paróquias e vilas industriais.

Segundo esse documento, o currículo era organizado pelas normas da L.D.B. (Lei de Diretrizes e Bases) nº 4024/61 e pelas legislações estaduais. As primeiras diretrizes didáticas organizadas revelaram uma educação pautada na concepção humanista, tendo como objetivo a formação integral da personalidade, do caráter do educando e o desenvolvimento das potencialidades humanas como elemento de auto-realização.

Os Referenciais Curriculares, em seu histórico sobre os movimentos curriculares, apontam que a finalidade da educação primária era a de ensinar a criança a pensar. Por intermédio do currículo pretendia-se o desenvolvimento da criatividade, da responsabilidade e da sociabilidade. Esse objetivo representava o pensamento pedagógico liberal e propunha um avanço no plano das idéias, mantendo-se na prática uma forte predominância da pedagogia tradicional.

A partir da LDB nº 4024/61, Art. 3º, item I, a educação foi reconhecida como sendo questão nacional, embora o Estado não garantisse acesso a todos. É nesse momento que o sistema escolar do SESI/SP se fortalece como rede, ampliando sua atuação. De 1600 crianças atendidas, passou-se para aproximadamente 77 mil (Caderno SESI *18 anos*, 1965, p. 53-57). As condições para a explosão no número de vagas deram-se em virtude do apoio do governo à iniciativa privada

O Sistema S é financiado por recursos públicos, provenientes das contribuições compulsórias que incidem sobre a folha de pagamento das empresas de determinados

setores, arrecadadas pelo Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), órgão do governo federal. O SESI (assim como SESC e SEST) recebe a contribuição compulsória de 1,5% sobre a folha de pagamento das empresas contribuintes do Sistema S de formação profissional; há um adicional para empresas de 500 ou mais empregados. (Manfredi, 2002).

Nos anos 1990 emergiram, por todo o mundo, discussões que se refletiram diretamente no âmbito educacional e que, segundo Rodrigues (1998), “*traduziam a busca do novo perfil, mais condizente com o novo perfil do capitalismo*”.

Assim, surgiram questões gerais na educação que interrogavam:

- Qual é o perfil do novo profissional?
- Que tipo de cidadão é necessário formar?
- Para qual sociedade?
- Que currículo dará conta dessa formação?

A supervisão própria (Resolução SE 132, de 02/06/1995), delegada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, também faz parte desse cenário de transformações, pois era necessário buscar uma nova identidade com apoio e fundamentação legal específica. Surgiram necessidades próprias, aliadas a novos pensamentos oriundos de diferentes instâncias: professores, coordenadores, técnicos em educação, pais, alunos e dirigentes que, nesse sentido atual, ora como agentes de mudança, ora como de resistência, segundo os Referenciais, contribuíram para a abertura do diálogo a respeito de questões pertinentes ao processo de gestão, estruturação, ensino e aprendizagem.

Em 2001, o SESI investiu no *Projeto de Formação Continuada dos Profissionais da Educação*, contratando analistas pedagógicos para implementar a

formação continuada. Estes, durante o ano letivo, em encontros bimestrais, procuraram promover a reflexão sobre a prática em sala de aula, socializando experiências didático-metodológicas avaliando o processo de modo compartilhado. É neste contexto que são criados os *Referenciais Curriculares da Rede SESI/SP*; sua primeira versão surge no bojo do *Projeto de Formação*. É por este motivo que afirmamos no decorrer do trabalho que os referenciais foram produção coletiva dos professores.

Princípios e Objetivos

De acordo com os *Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI/SP* e as diretrizes emanadas da legislação de ensino vigente no país, considerando ainda as peculiaridades da rede, a Gerência de Supervisão de Ensino da Diretoria da Educação Básica estabeleceu os princípios que deverão permear a prática docente no fazer pedagógico do Ensino Fundamental:

1. Igualdade de condições no processo e no ponto de chegada, que deve ser possibilitada pela unidade escolar, partindo do reconhecimento da diversidade dos alunos por meio de uma prática pedagógica que propicie oportunidades para o pleno desenvolvimento de todos os educandos.

2. Qualidade no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de se obter um desempenho satisfatório na construção e reconstrução de saberes e competências, visando à compreensão e à intervenção nos fenômenos sociais e culturais, proporcionando aos educandos sua inserção no mundo contemporâneo de forma crítica e transformadora.

A qualidade é compreendida em três dimensões integradas e simultâneas no fazer pedagógico: técnica, política e humanístico-interacional. A primeira revela-se como a habilidade de manejar conhecimentos de conteúdos, técnicas e procedimentos,

diante dos desafios em relacionar expectativas de ensino e aprendizagem e pressupostos metodológicos para que o aluno se aproprie do conhecimento das diversas áreas. A segunda é entendida como condição do ser, agente e produto de sua própria história. A terceira revela-se pela relação sócio-afetiva e cognitiva que o educador busca construir entre ele e o aluno e entre os alunos, para o desenvolvimento do educando e do educador.

3. A autonomia no contexto de gestão participativa é assumir responsabilidades na construção dos saberes, tendo liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar esses saberes.

Pressupõe um esforço de integração da rede escolar SESI em geral e de cada unidade em particular, num propósito educativo comum a partir da identificação das práticas que permeiam a convivência escolar e comunitária, visando enfrentar e superar os desafios do cotidiano de forma refletida, sistematizada, orgânica, científica e, o que é essencial, participativa, ou seja, uma convivência democrática entendida como aceitação das diferenças.

4. A formação continuada dos profissionais de educação parte da compreensão oposta à racionalidade técnica e concentra-se na proposta de Shön: *“refletir na ação sobre a ação e sobre a reflexão na ação”*.

Valorizar-se-ão, na formação continuada dos educadores:

- as experiências individuais e coletivas, a reflexão crítica sobre as mesmas, transformando-as em objetos de estudo;
- o esforço para uma apropriação ativa de conhecimento teórico que subsidie, amplie, articule, traduzindo-se em novas competências para agir no fazer pedagógico.

5. Multiculturalismo, que significa reconhecer e valorizar a diversidade cultural como elemento de aprendizagem e crescimento dos profissionais da educação da comunidade escolar, além de criar condições para o aprendizado dos instrumentos básicos necessários para a convivência em sociedade, como: língua falada e escrita, crenças, hábitos, etc, integrando a tecnologia e seus produtos.

6. Vinculação entre a educação escolar, trabalho e práticas sociais, o que implica a busca de uma reorganização do trabalho pedagógico expressando-se na formação de crianças capazes de adquirir e desenvolver competências em decorrência de novos saberes que se produzem atendendo ao perfil profissional que se espera, preparando-as para lidar com recentes tecnologias e linguagens, capazes de responder a novos ritmos e processos.

Neste sentido, as relações do trabalho pedagógico no interior da escola deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, reciprocidade e de participação coletiva.

7. Valorização da experiência extracurricular, em que a escola deve valorizar as experiências e vivências dos alunos, mobilizar meios para que articulem, reelaborem e ampliem seus conhecimentos.

Com base nesses princípios, as escolas SESI/SP têm por objetivos:

1. Reiterar o vínculo com a família, resgatando valores de confiabilidade, afetividade, respeito, reconhecimento e amor, transformando a escola num espaço não só de aprendizagem, mas de convivência prazerosa e marcante no desenvolvimento do aluno.

2. Desenvolver uma educação de qualidade, possibilitando ao aluno sua formação integral como pessoa, num processo contínuo em todas as dimensões humanas, extrapolando o conhecimento científico e abrangendo também as atitudes, a

imaginação, o respeito ao outro, a criatividade, o apreço por si mesmo e pelos demais, e ainda a capacidade para assumir compromissos.

3. Propiciar a todos os educandos os conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos de qualidade, a fim de que se situem no mundo globalizado.

4. Proporcionar meios que mobilizem o aprender, o ensinar, o pesquisar e divulgar a arte e o saber conviver e fazer, fruto de um trabalho coletivo, construindo a identidade e a autonomia da unidade escolar.

5. Estimular no educando a capacidade de conviver com os impactos das novas tecnologias, utilizando-as como elemento motivador de inovações, aliando teoria e prática, ressignificando os conhecimentos historicamente acumulados na perspectiva do aprender a aprender.

6. Formar o indivíduo para a participação política, o que implica direitos e deveres de cidadania, possibilitando a compreensão do seu papel na sociedade.

A Proposta Curricular: Fundamentos e Pressupostos

A revisão curricular que esta proposta contempla, como foi apontado pelos professores que participaram da sua discussão durante o período em que foi elaborada, visa a realizar mudanças no âmbito dos conteúdos e da organização dos mesmos.

Assim, é necessário ter respostas claras para quatro questões importantes:

1. O que se pretende que os alunos aprendam nos diferentes campos do conhecimento? (Trata-se do que a proposta chama de expectativa de aprendizagem).

2. Como organizar as aprendizagens dos alunos no Ensino Fundamental? (A proposta estabelece a organização em ciclos de dois anos de estudo).

3. Como avaliar o aluno?

4. Como cada disciplina ou área de conhecimento contribui para a formação global do aluno, ou seja, para que as expectativas de ensino e aprendizagem sejam atingidas com a realização das diferentes práticas pedagógicas?

Nessa perspectiva, contemplada na presente Proposta Educacional, o professor não pode ser visto como mero implementador de um novo currículo. Ao contrário, deve ser encorajado e motivado para que seja implementador de decisões, com base nas suas experiências profissionais.

Construir uma proposta educacional para determinada rede escolar, como é o caso do SESI, não pode deixar de considerar a realidade educacional do país, uma vez que essa proposta tem que levar em conta as diretrizes emanadas da própria política educacional vigente. Portanto, a autonomia é relativa. Em outras palavras, pode-se dizer que há pelo menos três níveis de concretização dessa proposta educacional, de acordo com os Referenciais.

O primeiro deles é dado pela legislação educacional maior (Constituição Federal, arts. 205 a 214), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996) e pelas Diretrizes Curriculares formuladas pelo Conselho Nacional de Educação. O próprio Ministério da Educação, nos termos da LDB, coordena toda a execução da política educacional vigente. Um exemplo, nesse sentido, é dado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que, embora não obrigatórios, deverão ser considerados na formulação de projetos educacionais.

Observa-se que a concepção de educação que permeia o Referencial Curricular do SESI é aquela que engloba ensino, aprendizagem e pesquisa. A finalidade do processo de ensino e aprendizagem é o conhecimento da realidade, tendo como meta

transformá-la, visando à construção de um mundo no qual todos possam realizar a sua humanidade.

A tabela abaixo traz alguns dados importantes para que se tenha a noção exata da relevância social que tem o atendimento prestado pela rede escolar SESI/SP, que se constituiu numa das maiores redes privadas do país.

Tabela 32. Dimensões do SESI

MODALIDADES	UNIDADES	CLASSES	ALUNOS	PROFESSORES
Ensino Fundamental	183	3.214	113.291	3.130
Educação Infantil	35	362	8.570	403

O tripé pedagógico do SESI é apoiado nas teorias de Piaget , que indica que o conhecimento não é mera cópia da realidade. Para ele, conhecer é assimilar um dado exterior a um sistema de interpretação. O ambiente escolar tem um peso muito importante na organização desse esquema cognitivo e o erro não pode ser usado para excluir o aluno do grupo, mas sim deve ser dada a oportunidade para que o raciocínio seja refeito.

Outra teoria que sustenta esse tripé é a de Vygotsky, que reforça a preocupação com o aproveitamento das experiências que o aluno traz quando chega à escola. Traço muito evidente na fala das entrevistadas, que frisam sempre o levantamento de conhecimentos prévios, o que os estudantes sabem, o que gostariam de aprender.

Já Wallon (terceira teoria do tripé), nos chama a atenção para o aspecto emocional, afetivo e sensível do ser humano. Para ele, o aluno é uma totalidade e não um ser fragmentado.

O ensino vê-se diante do desafio de dar conta de um conhecimento mínimo necessário para que o indivíduo possa inserir-se numa produção globalizada e participar de uma atualização sem fim.

Hoje, a responsabilidade do ensino não está somente na idéia de construir o conhecimento, como se pregou há algum tempo, mas também em valorizar o ser em relação à sua própria cultura, de respeitar as diferenças e de se empenhar em possibilitar o respeito mútuo entre eles. Dessa forma, mais uma vez o professor torna-se peça fundamental do processo de ensino e aprendizagem, sendo que suas concepções, sua prática e sua vivência darão o rumo de sua trajetória profissional.

CAPÍTULO IV

AS PROFESSORAS: TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS

Conhecer as professoras participantes dos Projetos de Formação Continuada torna-se necessário para apontar o percurso profissional das pesquisadas e traçar um perfil que delimite aspectos importantes da formação.

A escolha profissional: ingresso no magistério

As professoras da escola pesquisada evidenciaram nos questionários e nas entrevistas que a família, a escola e até a igreja influenciaram-nas na escolha do magistério. As escolhas aconteceram nas mais diversas faixas etárias, entre os 10 e 30 anos, conforme pode ser observado na tabela 26 apresentada no capítulo II.

Verificou-se também que a influência de professores durante o período escolar não foi predominante na escolha da profissão, nesse grupo pesquisado, pois 9 professores desse total (82%) responderam não ter sofrido tal influência; entretanto a escola teve peso relativo na escolha profissional.

Ficou visível também nessa pesquisa a certeza da escolha profissional, pois a grande maioria nunca pensou em mudar de profissão. É possível afirmar que estamos diante de professores que gostam do trabalho que realizam.

A formação escolar

Essa pesquisa recorreu a entrevistas semi-diretivas que foram realizadas com três professoras da escola pesquisada, as quais concordaram com esse procedimento.

Quando questionadas sobre a formação que receberam no Curso de Magistério, duas entrevistadas fizeram elogios à formação, às conversas com os professores que ministravam as disciplinas, ao estágio realizado. Deixaram claro que se iniciaram na profissão com essa base e só depois é que cursaram o nível superior, o qual também afirmaram contribuir para a formação.

A terceira entrevistada apontou problemas no Curso de Magistério, dizendo que nele se fizeram muitas generalizações que na realidade não acontecem.

Uma das professoras criticou os cursos de formação realizados pela Internet e também aqueles aos quais o professor vai uma vez por mês, chamados por ela de “cursos vagos”; questionam se esses cursos realmente constroem um professor. Criticam também cursos de formação preocupados somente com a teoria, em que o professor adquire facilidade de passar em concursos mas não sabe o que fazer na prática; diferente de um professor na ativa que já não tem quase tempo de dedicar-se à teoria em virtude de suas maiores preocupações estarem voltadas para a sala de aula, preparando aulas interessantes e diversificadas evidenciando o confronto teoria e prática.

O fazer saber da docência: ser professor

Como os professores se tornam professores? As professoras afirmaram que a formação foi importante, embora lacunar, mas como se constrói a profissão?

Na profissão de ensinar, não existem fórmulas ou regras que garantam a inserção na profissão. A aprendizagem nos cursos de formação não é suficiente, todas as profissões possuem um processo de inserção, sejam estágios, sejam treinamentos. O fazer pedagógico, no cotidiano da sala de aula, é um importante caminho que possibilita a aprendizagem da docência como profissão (Souza, 1996). “Ser professor não é somente frequentar um curso de Magistério ou de Pedagogia. Ser professor é construir-se professor.”

As professoras da escola pesquisada, quando perguntadas sobre como se constrói o professor, foram unânimes em responder que se constrói através das vivências, do dia-a-dia, da troca de idéias com outros professores, o que podemos chamar de socialização profissional, acrescentando que a teoria apenas contribui para a formação do professor.

Entrevistada 1: “Primeiramente é preciso gostar do que se faz... se dedicar muito, estudar muito... Acho que é através das vivências, com nossas amigas professoras...vai acrescentando um pouquinho ano a ano.”

Entrevistada 2: “Com certeza não foi só com os cursos que eu fiz... é você buscar, pesquisar, contar com a colaboração de outros professores... eu fui aprendendo muito mais na prática, com eles, do que propriamente com os cursos que fiz.”

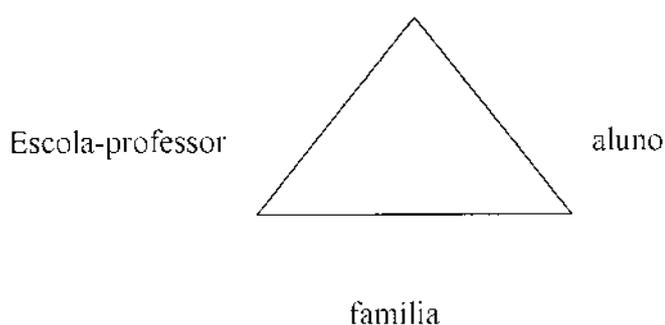
Entrevistada 3: “Professor se constrói no dia-a-dia, nas atitudes, nas leituras e até nos cursos que frequenta. Acho que para construir o professor é necessário um conjunto de coisas.”

Os problemas enfrentados em sala de aula no dia-a-dia também contribuem para ser professor. Pois resolver problemas exige criatividade, iniciativa e capacidade de enfrentar conflitos. Quais seriam os problemas que enfrentam cotidianamente na sala de aula? Ao serem interrogadas sobre os maiores problemas enfrentados em sala de aula as entrevistadas apontaram primeiramente para o número de alunos por classe (cerca de 40). Trabalhar com 40 crianças que possuem cada qual uma opinião, valores, ritmos de aprendizagem, conhecimentos e saberes diferenciados exige das professoras aprender a respeitar a opinião de todos, seus conhecimentos prévios, suas diversidades culturais, além de desenvolver um ensino de qualidade. O número de alunos e aulas provoca também a intensificação do trabalho, com reflexos nas condições e na qualidade do trabalho. As professoras tentam desenvolver diferentes estratégias de trabalho para

superar esse problema, tais como: contrato pedagógico estabelecido pelo grupo, trabalhos em grupo com auxílio de alunos monitores.

Segundo as entrevistadas, a falta de apoio e incentivo dos pais aparece entre as maiores dificuldades de um professor, pois nem a escola, nem o aluno, nem o professor conseguem trabalhar de forma isolada.

Para garantir uma aprendizagem significativa é preciso que todos os envolvidos façam seus papéis; no caso, a educação poderia ser vista como um triângulo:



Ser professor é estar atento às mudanças as quais aparecem de forma clara quando uma das professoras com vários anos de experiência profissional aponta:

“No meu percurso profissional as coisas mudaram muito. antigamente a gente só transmitia e hoje não, a gente começa pelos conhecimentos prévios das crianças, do que elas sabem, o que gostariam de aprender...”

A preocupação do “como fazer” também é evidenciada na fala das professoras, as quais deixam claro a “troca” de experiências¹ com as colegas como um espaço privilegiado de aprendizagem, e também afirmam que faz falta um profissional na área pedagógica que pudesse orientar e compartilhar com o corpo docente as dificuldades do dia-a-dia. Como se observou, o professor se constrói como professor na vivência cotidiana das situações de trabalho, discutindo aquilo que faz, enfrentando os problemas e buscando saídas coletivamente.

¹ As professoras utilizam a expressão “troca” de experiências no sentido de socialização ou divulgação das experiências, pois sabemos que experiência não se troca, vive-se ou não.

A vivência das condições de trabalho

No bloco anterior as professoras afirmaram que se tornaram professoras na vivência das condições de trabalho. Do que se trata?

É aceito por diferentes correntes de pensamento que o que caracteriza o ser humano e ao mesmo tempo o diferencia dos demais seres da natureza é a relação que ele estabelece com o mundo e com os seus semelhantes.

O isolamento profissional, a falta de tempo para a “troca” de experiências e a falta de uma equipe pedagógica para auxiliar o professor são algumas das dificuldades apresentadas pelas professoras no trabalho docente.

Nesse sentido, Souza (1996, p. 67) afirma que

a qualificação é uma construção coletiva. É no contato com colegas pela troca de experiências, nos cursos, nos encontros que se conquista o predicado “ser professor qualificado”. A qualificação dá-se no cotidiano de trabalho, num processo permanente.

Sobre as condições de trabalho e percurso profissional, uma das entrevistadas aponta que as dificuldades são muito maiores agora, quando ela está quase em final de carreira:

“Eu acho que as dificuldades maiores são agora, no final de minha carreira e a gente vê muitas coisas que eu acho que não vão dar certo, tem que se fazer uma retomada... A forma de aprender... Eu acho que o problema é do país em si, porque quando o país tem dificuldades, tudo isso se reflete na educação, vem parar em nós, professores... às vezes eu me sinto segurando um saco de pedras.”

Apontada novamente pelo grupo entrevistado, aparecem como uma das maiores dificuldades nas condições de trabalho as classes numerosas, e segundo a fala das professoras será muito difícil atingir uma Educação de Excelência com 40 alunos ou mais, independentemente da formação pessoal que o professor já possui ou de sua

participação nos programas de formação continuada oferecidos pela escola, visto que cada aluno tem que ser respeitado na sua individualidade.

Outro ponto observado é em relação à autonomia, que segundo as entrevistas é maior numa escola pública. “Na escola particular, é relativa, pois o professor tem que seguir os referenciais curriculares daquela escola”.

Fontana (2003) aponta que as relações de trabalho, afastando-nos de nossos pares, empobrecem nossa constituição como profissionais e, como sujeitos, empobrecem nossa vida mental. A autora aponta que vivenciamos esse empobrecimento, mas nem sempre o reconhecemos. Evidencia também que “rever a prática, replanejar a organização do próprio fazer, são modos de reflexão e de conhecimento que só se realizam no trabalho e pelo trabalho, fundindo observador e protagonista.”

Fica assim mais uma evidência da importância de socialização de experiências para conseguir transpor as dificuldades no dia-a-dia dos professores.

Os professores e as mudanças nas relações entre educação e trabalho

Como pensar a formação continuada dos professores no contexto atual de mudanças nas relações entre o trabalho e a educação, nas formas e na organização do trabalho assalariado? Apresentaremos a seguir as discussões que Frigotto e Enguita realizam sobre a temática de forma que possamos compreender as dimensões da formação continuada em contextos de mudança social e cultural.

Diante do novo quadro político-econômico e social no qual estamos inseridos, novos olhares surgem para os valores sociais, concepções de classes sociais, mudanças nas formas de uso da força de trabalho, a industrialização e a exigência de um

trabalhador minimamente escolarizado, e coloca-se em discussão novos desafios educacionais e conseqüentemente do professor.

Frigotto (1996, p. 33), aponta que “a educação está aos poucos deixando de ser um direito para se transformar em mercadoria.” afirmando que o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores, dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos.

Assim, indica que

na perspectiva das classes dominantes, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

O mesmo autor afirma que para a classe trabalhadora

a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação do saber social (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades).

Numa outra análise Frigotto aponta que:

no início dos anos 90, sinaliza ao mesmo tempo um processo de aprofundamento da relação trabalho-educação, um aumento significativo de pesquisadores da área que se preocupam com essa temática e a busca tanto no seu plano teórico como no plano político organizativo da rediscussão da função social da escola no conjunto das lutas pela efetiva democratização da sociedade brasileira. (Frigotto, 1995, p. 48).

Enguita (1991) lembra que, através do capitalismo, o processo de trabalho fez a divisão entre o trabalho intelectual e manual. Divisão esta que, segundo Fontebasso (2000) também ocorreu com o professor, o qual ficou somente com o “*como fazer*”.

perdendo o controle sobre seu trabalho à medida que não tem a noção sobre o “*para quê*” educar.

Assim, as pessoas, imersas nessa separação, passam a apreender tudo aquilo que ela implica, como por exemplo, seu papel na divisão social do trabalho.

Nessa perspectiva, Silva (1996, p. 57), aponta que

a escola não é capitalista tanto porque transmite conteúdos convenientes para o sistema capitalista ou porque lhe fornece a mão-de-obra de que necessita, quanto pelo fato de ao existir como esfera separada da produção e identificada com o trabalho mental, contribuir para a manutenção da divisão entre trabalho mental e manual no interior da produção e no contexto mais amplo das relações sociais globais. A escola no capitalismo é capitalista, porque é separada da produção. Ela é capitalista não por causa de seus efeitos individuais, mas essencialmente por sua posição estrutural de separação em relação à produção.

Baseada nessas afirmações, retomo Frigotto (2000), pois, ele deixa clara a discussão sobre a racionalidade do neocapitalismo humano no atual contexto de mudanças vividas pela sociedade de classes que dão enfoques economicistas que reduzem a educação a um mero fator de produção, a “capital humano”, fato esse considerado trágico pelo autor, pois essas perspectivas continuam se expandindo, com novas roupagens e sedutoras máscaras que convencem muitos intelectuais que as combatiam no passado.

Para o autor, a educação é um campo social de disputa hegemônica que se dá na perspectiva de articulação de concepções e na organização dos processos educativos na escola e nas diferentes esferas da vida social.

Dessa forma, Frigotto (2000) apresenta duas visões de educação:

a) Na perspectiva das classes dominantes → a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e

ideologicamente para o trabalho. Tem como objetivo subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

b) Na perspectiva da classe trabalhadora → a educação é antes de mais nada desenvolvimento de potencialidades e a aproximação do “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades).

Fica evidente que, para o autor, a formação e a profissionalização do educador tornam-se os novos desafios da educação, através da qual devemos questionar se não estamos restringindo as práticas de formação, numa mera adaptação às mudanças.

Adorno (1995) aponta que

a crise do processo formativo e educacional é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A dissolução da formação como experiência de formação redundaria no império do que se encontra formado, na dominação do existente.

A formação que por fim levaria à autonomia precisa considerar as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade para poder apontar os verdadeiros objetivos dessa formação.

A formação continuada das professoras

Se a educação, na dimensão que nos coloca Frigotto, é o desenvolvimento de potencialidades e apropriação do conhecimento, de habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes sociais em determinado momento histórico para dar conta de necessidades e interesses, como fica a formação continuada de professores?

As leituras e estudos realizados nessa monografia apontam para os cursos de formação continuada diversas vertentes: como instrumentador que visa a preparar o professor para a prática docente; como autoformação; como subordinação do trabalho docente; como reflexão sobre e na prática; e até mesmo como implementador de propostas educacionais.

Questionadas sobre formação de um modo geral, as professoras que entrevistamos enfatizaram que na maioria das vezes a teoria não se encaixa na sala de aula, sendo por todas citada como a maior lacuna na formação o confronto entre teoria e prática.

Nas palavras da entrevistada 1: "teoria é muito bonita. a gente ouve, a gente lê... é maravilhosa, mas muitas vezes pra você aplicar, aquela teoria não funciona... não é realmente aquilo que é para ser feito".

Entrevistada 2: "...a teoria na hora que você vê lá é tudo maravilhoso... só que na prática, você faz várias perguntas do tipo: Por que eu não vi isso antes? E agora, o que é que eu faço? São várias falhas realmente, de alguma coisa que afirmaram e na prática é outra...".

Entrevistada 3: "... teoria e prática não condiziam, mesmo porque as teorias são pautadas em pesquisas com grupos pequenos e nos deparamos com classes superlotadas."

De acordo com Fontana (2003), essa forma de abordagem das relações entre teoria e prática de um lado, e entre desenvolvimento e formação profissional, do outro, tem ocupado um lugar de destaque nos estudos e debates recentes sobre a formação de educador.

As entrevistadas não reconhecem a necessidade de se estudar as teorias que sustentam a prática. A reflexão sobre a prática, de acordo com os autores citados nesse trabalho, deve ser compreendida num sentido amplo, em que a prática existe como

resultado de uma concepção teórica, e colocá-la em discussão implica levantar conceitos teóricos. Assumir uma reflexão sobre a prática sem levar em conta o saber teórico é cair numa discussão que não ultrapassa o limite do fazer certo ou errado.

Todas as entrevistas ressaltam a importância da “troca” de experiências nesses encontros de analistas com professores e entre os professores de outras unidades escolares que trabalham com o mesmo ciclo: “Para mim ela é válida como espaço de troca e até mesmo como reflexão e crítica sobre o que é proposto. Temos liberdade de discutir o que deu certo e o que não deu.” Porém, quando indagadas sobre a participação fora do horário de trabalho, todas as entrevistadas afirmaram que não participariam, não por falta de interesse, mas por motivos como distância do local de trabalho e até mesmo pessoais.

Nóvoa (1992) aponta que a formação inicial ou continuada não deve ser limitada à transmissão de modelos; ao contrário, deve priorizar o desenvolvimento de competências integrando uma formação individual e coletiva, sendo a individual entendida como reflexão e estudo teórico sobre o tema educação e suas dimensões e a coletiva como espaço de construção de saberes docentes.

Considerar as experiências e saberes construídos pelo docente, em sua prática, é importante mas não suficiente e cabe ressaltar que intervir na prática docente a partir de uma reflexão pelos próprios docentes, favorecendo tal reflexão sobre seu trabalho, modificando-o a partir das concepções de educação do professor, em prol do aluno, é apenas um dos possíveis vieses de capacitação. Outro viés que pode ser atribuído a essa capacitação é intervir na prática docente no sentido de moldá-la segundo determinadas propostas, estabelecidas fora do conceito de sala de aula, e que nem sempre são próprias dos professores que geram e praticam a docência nesse espaço.

De acordo com os Referenciais Curriculares, a formação continuada oferecida tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor procurando articular teoria e prática para que disso faça uso em sua prática pedagógica.

É possível perceber que na visão dos professores o debate sobre as relações entre teoria e prática não está totalmente superado, pois, apesar de saberem da importância de cada uma, os professores não conseguem estabelecer uma relação dialética entre elas.

A formação continuada pode privilegiar uma construção teórica consistente que perpassa a reflexão sobre a prática de ensino e a leitura do cotidiano, permitindo que se encontrem novas formas de lidar com os conhecimentos numa sociedade em que as mudanças acontecem numa velocidade diferente daquela vivida em sala de aula, e que remetem a um mundo globalizado, em constante transformação.

Assim, a formação continuada oferecida pelo SESI pode ser um caminho de reflexão sobre a prática na medida em que possibilita espaços de troca, leituras, discussões e propostas.

CAPÍTULO V

A FORMAÇÃO CONTINUADA: CONFLITO ENTRE A VIVÊNCIA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E A QUALIFICAÇÃO

Verificar se a formação continuada de professores da rede SESI tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica e como essa formação pode ser relevante ou não para os professores é o problema central dessa pesquisa.

Dessa forma é necessário questionar o projeto de formação.

O que é formar?

A escola tem sido levada a repensar seu papel e entre os objetos a serem pensados está o saber.

O saber que a escola oferece hoje não é suficiente para construir um cidadão autônomo e consciente de seu papel na sociedade..

Frente a esses questionamentos, a formação do professor surge como peça chave para operar essas mudanças.

Dessa forma, surge a indagação sobre o que seria formar. Se antes o professor era valorizado pelos conhecimentos que possuía, hoje parece que aplicar tais conhecimentos é mais importante do que só transmiti-los.

Assim, o SESI, através de um processo contínuo e permanente de reflexões e ações ofereceu a seus professores, através dos cursos de formação continuada, momentos para repensar essas mudanças que deveriam ocorrer na aprendizagem.

Para que todo esse novo fazer pedagógico se concretizasse nas escolas, foram necessárias novas idéias, práticas integradoras e coerentes com as transformações propostas, pois agora formar o indivíduo para a participação política , que implica direitos e deveres de cidadania , bem como mobilizar o aprender, a pesquisar, extrapolar o conhecimento científico e a conviver, fez com que os olhares fossem voltados ao professor.

Mudanças nos aspectos curriculares não se concretizam senão baseadas numa prática pedagógica integradora, que só é possível quando tratada como objeto de reflexão entre os profissionais nela envolvidos.

Assim, era necessário formar para uma prática pedagógica integradora que não se garante apenas por meio da organização de conteúdos. Essa integração deve ser elaborada também por aquele que aprende e exige uma formação pedagógica qualificada.

Nesse sentido, Alves (1995,p.61) afirma que o que se tem em vista é

[...] fortalecer a autonomia intelectual do professor, tornando-o capaz de compreender e assumir a relação didática em sua inteireza, em sua integridade; tornando-o um mediador seguro do processo de construção do conhecimento que interfere para descortinar o novo, inquietar, colocar desafios, ensinar a perguntar, orientar a busca de respostas e soluções; tornando-o um observador atento e sagaz, que registra em seu diário cada descoberta, cada nova conquista, tornando-o nesse sentido, um pesquisador arguto, que organiza suas experiências docentes bem-sucedidas para contribuir com a construção coletiva de novos paradigmas para a educação.

Outra representação equivocada é a que pensa a escola voltada para preparar alunos exclusivamente para os vestibulares do ensino superior.

O terceiro equívoco é cometido por aqueles que entendem que a escola prepara para o trabalho quando em sua estrutura curricular inclui alguma disciplina que tem por finalidade oferecer orientações voltadas somente para o mercado de trabalho.

As profundas transformações na produção de bens e serviços têm causado impactos nunca imaginados. Numa era em que aparecem expressões como empregabilidade, trabalho virtual, se convive com um alto índice de desemprego, surgem novas posições, outras são extintas ou se transformam.

Aí aparece a profissão do professor, que vende sua força de trabalho mas não pode perder sua autonomia de decidir aspectos de seu trabalho em sala de aula tornando-se um semiprofissional, apenas executor de programas e propostas que não foram pensadas e refletidas por ele.

Assim, vê-se a importância da formação em relação a tornar-se o professor um pesquisador crítico, reflexivo e transformador de sua realidade.

Que dimensões, para professores e para o SESI, contém essa formação?

Torna-se necessário verificar que dimensões possui essa formação para o SESI e para os professores envolvidos nesse processo.

Para o SESI, as formações têm como objetivo o desenvolvimento profissional do professor, articular teoria e prática para que possam fazer uso destas em sua prática pedagógica, melhorando assim a qualidade do ensino oferecido.

Visa também a possibilitar que os educadores:

- Sejam problematizadores de seu trabalho pedagógico, e não simples executores de planos elaborados, métodos de trabalho impostos.
- Estabeleçam uma relação dinâmica com a proposta pedagógica da escola e da rede, tornando-os parceiros de sua autoria.
- Tenham compromisso social e responsabilidade pedagógica para o envolvimento de cada um nas aventuras de indagações e descobertas, na compreensão do mundo que o cerca.
- Sejam observadores sistemáticos de seus alunos, considerando o conjunto de evidências articuladas qualitativamente no decorrer da ação educativa.
- Envolvam-se no processo de formação continuada, reconhecendo a reflexão individual e coletiva de situações concretas, como um aspecto importante nas mudanças de concepção de postura.

Para os professores, a necessidade de padronizar uma rede tão grande de escolas como o SESI foi a motivação inicial das formações, visto que dessa forma a instituição poderia elaborar o referencial curricular próprio e, através dos cursos oferecidos, proporcionar, divulgar e estudar sua implementação nas escolas da rede, sendo essa a estratégia escolhida.

As professoras pesquisadas acham os cursos de formação importantes:

“...todo curso é importante, para parar, pensar, refletir...”

“A formação apresenta uma forma diferente de se ver o aluno, as atividades, é um enriquecimento muito grande.”

“...neles a gente pode trocar experiências, ter contato com outros professores, de outras escolas...”

“Qualquer atividade que necessite ler, pensar, refletir já é muito importante nos dias de hoje para o professor.”

Assim, mesmo os professores opinando que o impulso maior dessa formação foi a necessidade da implementação do Referencial Curricular na rede, reconhecem a importância e a necessidade desse espaço de formação onde é possível refletir sobre a prática.

Como essa formação oferecida pelo SESI pode ser relevante ou não para os professores?

Verificar a relevância dessa formação para os professores é necessária para visualizar como esses cursos são compreendidos e utilizados em sua prática pedagógica.

De acordo com as entrevistadas, pode-se perceber que a qualidade dos cursos de formação oferecidos vem melhorando a cada encontro. O empenho de analistas que realizam essas capacitações, desde sua preparação, elaboração das pautas, registros, atividades propostas e textos teóricos de apoio, muito bem escolhidos, de autores de renome e sobre assuntos atuais, tornam-se marcas positivas dessa formação.

Entrevistada 1 “A formação é interessante, porque os analistas trazem textos, bibliografias atualizadas, sugerem novas dinâmicas em sala de aula...”

Entrevistada 3 “...para mim ela é válida como espaço de troca e até mesmo como reflexão e crítica sobre o que é proposto. Temos a liberdade de discutir o que deu certo e o que não deu.”

De uma maneira geral, os professores pesquisados interpretam os cursos de formação continuada como uma oportunidade de adquirir experiências na troca com os

colegas de profissão e com os próprios alunos e vêem a educação de qualidade como um degrau para o aluno obter sucesso em sua vida, questionando e reavaliando os processos de formação por que passaram e estão passando, revendo suas posições diante da sociedade e da vida.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a formação continuada de professores, buscando um profissional pesquisador e reflexivo, tem sido as novas tendências da profissão.

Porém, nem sempre os cursos de formação assumem essa visão e podem tomar outros rumos como racionalidade técnica, instrumentalização e até mesmo controle sobre o trabalho desenvolvido pelo professor, conforme os vários autores citados nessa monografia.

Analisando o programa de formação continuada do SESI, não há como negar a presença da subordinação do trabalho docente, sendo os cursos de formação a estratégia utilizada para a elaboração, implementação, divulgação e convencimento da necessidade do uso do Referencial Curricular no dia-a-dia dos professores, padronizando as práticas didático-metodológicas de toda uma rede de escolas, que hoje se constitui numa das maiores do ensino privado no país.

Porém, mais uma vez, cabe ressaltar que a construção desse Referencial foi coletiva e envolveu todos os profissionais da educação, não tendo sido portanto elaborada de cima para baixo na hierarquia escolar. Antes de ser finalizado, passou por várias versões preliminares, nas quais os professores puderam expressar-se livremente de forma a contribuir nessa construção.

A proposta de refletir na ação, sobre a ação e sobre a própria reflexão na ação pode ser contemplada nessa formação, pois os professores pesquisados afirmaram que reelaboram seus saberes iniciais em confronto com as experiências práticas vivenciadas no contexto escolar, coletivamente, o que se dá também nesses encontros. Dessa forma,

vão construindo seus saberes como práticas, o que podemos determinar de autoformação.

O resultado das avaliações externas realizadas pelo SESI, apresentado em forma de comparação parametrizada do desempenho dos alunos, mostra um índice percentual de melhora na aprendizagem das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir do ano de 2001, ano em que se iniciou o programa de formação continuada e de implementação dos Referenciais Curriculares nas escolas do sistema S.

A capacitação em si, conforme citado pelas entrevistadas nessa pesquisa, enriquece o trabalho docente, pois não deixa de constituir-se num espaço de troca e construção de saberes, mas por si só não garante a melhoria da prática pedagógica. Elas apontam que, independentemente da qualidade da formação pessoal ou em serviço que o professor recebe, atingir a meta do SESI “Educação de Excelência” será muito difícil com 40 alunos por classe, visto que cada pessoa é única e as diversidades são muitas.

Enfim, apesar de apresentar algumas ambigüidades, o projeto de formação é relevante para os professores, que afirmam poderem, dessa maneira, refletir sobre a prática pedagógica.

É interessante indicar também que, quando as professoras foram questionadas sobre como essas formações interferiram em sua prática, a grande maioria apontou as mudanças na forma de avaliação dos alunos e, como evento de maior impacto, a Semana de Educação de 2004. Cabe ressaltar que esse evento não é ministrado pelos analistas e sim pelos coordenadores e supervisores das unidades escolares, mostrando assim que todos os envolvidos estão em processo de formação, como sugere o texto dos Referenciais Curriculares:

Na arte de ensinar não existem fórmulas ou regras que garantam a aprendizagem. Mas existe o fazer pedagógico, construído a partir de fundamentações teóricas da concepção de educação de mundo, de sociedade, de criança, de adolescente e, notadamente, das experiências vividas pelo professor, que possibilitam a aprendizagem.

O fazer pedagógico é um processo complexo, longo, inacabado, porém possível.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. . **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

ARROYO, Miguel G. . **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico**. In: *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Editora Loyola, 1998.

ENGUITA, Mariano F. . **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Teoria e Educação n. 04, p. 41-60, 1991.

ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Formação e identidade profissional dos professores e O desenvolvimento profissional dos professores**. In: *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornarmos professoras?** 2ª ed. . Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação e a profissionalização do educador: novos desafios**, In: SILVA, T.T. e GENTILLI, P. (Orgs.). Escola S.A., Rio de Janeiro: Vozes.

_____ **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. In: *Educação e a crise do capitalismo real*. Cortez, 1995.

_____ **A educação como campo de disputa hegemônica**. In: *A educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. EPU, 1986.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Formação de professores e profissão docente: profissionalização e formação de professores; Modelos de formação contínua e estratégias de mudança**. In: *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma G.. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

RIOS, Terezinha A.. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial: rumo à história da CNI**. Campinas: Ed. Autores Associados, 1998.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2002.

SCHÖN, Donald A.. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NOVOA, A (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Máficas, 1991.

SOUZA, Aparecida Neri de. **Sou professor, sim senhor**. Campinas: Papirus Editora, 1996.

ZEICHNER, Kenneth. **Formação Reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.

ALVES, M. L. **A Política de Capacitação do Estado de São Paulo**. *Caderno Cedes* n. 36, Campinas, 1995.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

AVANZINI, C. M. V. **A relação entre teoria e prática na formação de professores primários no Est. De São Paulo/Brasil e Badens Wurtemberg/Alemanha**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

BRUNO, E. B. G. . **O trabalho coletivo como espaço de formação**. In: *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

COSTA, M. C. V.. **Trabalho Docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

FREITAS, H. C. L. de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** In: *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação.* Centro de estudos Educação e Sociedade. Vol 1, n.1. São Paulo: Cortez, 1978.

LEÃO, F. B. F.. **Formação Continuada de Professor e Ensino de Ciências na 3ª série do Ensino Fundamental.** Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

MARQUESIN, D. F.. **Capacitar para quê? Um estudo sobre o curso de capacitação docente em serviço de Jundiáí.** Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

POLIMENO, M. C. A. M. , **Estudos a partir do PEC (Programa de Educação) Continuada.** Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

PREZOTTO, M. **Formação de Professores - entretecendo teoria e prática.** Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

SÁ, A. F. de. **Formação do Educador.** Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1992.

SILVA, S. H. S. da. **A formação do professor: Reflexões, Desafios e Perspectivas.** In: *O coordenador pedagógico e a formação docente.* Ed. Loyola, 2000.

COELHO, I. M. **Ensino de Graduação e Currículo: a lógica de organização do currículo.** *Educação Brasileira*, Brasília, v. 16, n.33, jul/ dez, 1996.

Anexo 1. Questionário

Professores

Objetivo: Fornecer subsídios para a monografia de final do curso de Pedagogia para os professores em exercício – PEFOPLEX – Faculdade de Educação, Unicamp. A monografia sobre “Formação continuada de professores no SESI” tem por objetivo analisar as representações que os professores constroem sobre a formação continuada de professores.

Graduanda: Profa. Sílvia Helena Varela Ciarântola; orientadora: Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza

Emails: sciarantola@ig.com.br e ansouza@unicamp.br

I – Dados Pessoais:

(não é necessário se identificar, caso não queira)

Nome: _____

Idade: _____ anos Sexo: M () F () Natural de (cidade/estado): _____

Estado civil: _____ nº de filhos: _____ Idade dos filhos: H _____ M _____

Filiação: profissão do pai: _____ profissão da mãe: _____

Escolaridade do pai: EF () EMédio () ETécnico () Esuperior () Outro: _____

Escolaridade da mãe: EF () EMédio () ETécnico () Esuperior () Outro: _____

II – Escolaridade formal e formação para o magistério:

Ensino Fundamental – escola pública () escola privada () Cidade/estado: _____

Ensino Médio (formação de professores) - escola pública () escola privada () Cidade/estado: _____

Ensino superior: escola pública () escola privada () Cidade/estado: _____

Instituição e Curso: _____

Fez licenciatura? Sim () Não (). Cidade/ Estado: _____

Instituição e curso: _____

Outros cursos: especialização () mestrado () doutorado () pós-doutorado ()

Instituição e área de conhecimento: _____

III – O despertar do interesse pelo magistério:

Primeiros estímulos vieram da/de: família(), escola(), professores() amigos(), igreja(), outros(). Especifique: _____

Há professores na família? Sim () Não (). Grau de parentesco: _____

IV – A opção pela profissão:

Como e com que idade decidiu que seria professor?

Você mudou de idéia alguma vez? Sim () Não ()

Teve apoio da família para se profissionalizar no magistério? Sim () Não ()

De que forma? _____

Algum professor o influenciou nesta opção? Sim () Não ()

Vivenciou alguma dificuldade por ter optado pela profissão professor? Sim () Não ().

Qual/ais? _____

V – Carreira no magistério:

Você tem registro profissional como professor? Sim () Não ()

Você tem registro profissional em outra profissão? Sim () Não () Qual? _____

Considera a carreira do professor competitiva? Sim () Não (). Porque? _____

Cite as escolas nas quais trabalhou:

Seu contrato é estatutário () CLT () outro: _____

Quais são as etapas de ascensão na carreira? _____

Você está em que etapa? _____

A evolução na sua carreira foi feita por intermédio de: concursos(), avaliações de títulos(), avaliações de mérito(), tempo de trabalho no magistério(). Outro () Qual?

Você realiza outras atividades profissionais além do magistério? Sim() Não() Qual(is)? _____

Já recebeu algum prêmio como professor? Sim() Não() _____

Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____ Há quanto tempo é professor? _____

VI – Ser professor no SESI:

Ter vivenciado competitivo processo seletivo? Sim() Não()

Realizado de que forma? Indicação de amigos ou professores () concurso () transferência(), outra forma: _____

Prestígio na sociedade? Sim () Não()

Prestígio no magistério? Sim () Não()

Trabalho estável? Sim () Não()

Ser funcionário público da educação? Sim() Não()

(*cartão de visita* para outros trabalhos? Sim() Não()

Ser valorizado pela família? Sim() Não()

Ser valorizado pelos amigos? Sim() Não()

VII – Jornada de trabalho semanal:

Quantas aulas ministra semanalmente nesta escola? _____

Quantas disciplinas ministra semanalmente nesta escola? _____

Quais? _____

Quais os períodos que trabalha como professor? Manhã() tarde() noite()

Quantas horas por semana dedica à preparação das aulas? _____

Quantas horas por semana dedica à realização de cursos ou atividades de estudo? _____

Quantas horas por semana dedica à realização dos cursos oferecidos pelo SESI (formação continuada)? _____

Quantas horas por semana dedica a outras atividades fora da escola? _____

VIII – A formação continuada do SESI:

Ano de início de sua participação no programa de formação continuada: _____

Elenque os cursos, eventos, atividades que o Sesi ofereceu e você participou em 2003 e 2004: _____

Destaque aquele que mais teve impacto no seu trabalho como professor/a: _____

Descreva sucintamente como esta atividade/ curso ou atividade impactou seu trabalho:

IX – Gestão do tempo

Atividades	Tempo semanal em %
Trabalho	
Família	
Filhos	
Afazeres domésticos	
Lazer	
Total do tempo	100%

X - Formas preferidas de lazer:

Leitura (), esportes (), música (), teatro (), cinema (), viagens (), outras:

XI – Participação em instituições de classe:

Sindicato () Quanto tempo? ____ Indique alguma vantagem nesta participação:

_____ Indique alguma desvantagem nesta participação:

Associação de professores () Quanto tempo? ____ Indique alguma vantagem nesta participação:

_____ Indique alguma desvantagem nesta participação:

Outra associação: _____

Quanto tempo? _____ Indique alguma vantagem nesta participação:

_____ Indique alguma desvantagem nesta participação:

XII. Indique alguns dos principais direitos do professor, no Brasil, enquanto trabalhador, em instituições públicas:

Salários (), saúde (), férias(), formação permanente (), seguro desemprego (), Outros:

Você concorda em ser entrevistado pessoalmente?

Sim() Não ()

Indique telefone ou e-mail para entrarmos em contato: _____

Muito obrigada!

Silvia Helena Varela Ciarântola e Aparecida Neri de Souza

Campinas, 24 de agosto de 2004.

Anexo 2. Roteiro de Entrevistas

ENTREVISTA Nº 01

Realizada em 24 de setembro de 2004 às 13h45

- Professora, por favor, gostaria que você se identificasse dizendo seu nome completo, tempo de magistério, tempo de SESI e idade.
- Professora, eu gostaria de conversar com você um pouco a respeito de formação. Em cima desse assunto, eu gostaria de saber que cursos você fez e que tipo de escola você cursou: escola pública, escola privada e onde.
- Quais as dificuldades que você encontrou no percurso da sua formação?
- E mais tarde, após a sua formação inicial, conforme a senhora mesmo relatou, já começou a dar aulas, então eu gostaria de saber quais as lacunas que você pode perceber na sua formação como professora, se é que teve alguma.
- Você acha que o que aprendeu no Curso de Magistério foi suficiente para ser professora?
- No percurso de sua carreira, de sua história, de sua formação, como você foi construindo o “Ser Professor” que você é hoje?
- Nesses mais de 10 anos, podemos dizer 20 anos de experiência, quais você acha que foram as mudanças mais significativas no seu trabalho?
- Pediria que você falasse um pouco das dificuldades do começo da sua carreira, até agora, que você mesmo disse já está quase encerrando.

- E as condições de trabalho, foram mudando ou são exatamente iguais às do começo da sua carreira?
- No decorrer de sua vida profissional que tipo de atividade ou curso você fez para aprimorar o seu trabalho? Eu gostaria de saber se esses cursos, como esses cursos mexeram com você, te ajudando ou te atrapalhando na sua carreira, você poderia dizer alguma coisa para nós desse percurso?
- Com relação à formação continuada do SESI, as reuniões com as analistas, realizadas fora da unidade escolar, você acha que estão valendo a pena ou na realidade elas fazem parte do calendário escolar, sendo esse o motivo da frequência?
- Eu gostaria que você aproveitasse para falar um pouco dessa formação, o que ela tem de interessante, no que ela traz coisas novas e o que ela acrescenta pra você como professora.
- E se fosse fora do seu horário de trabalho, você iria nessas reuniões? Se sim, por quê? Se não, por quê?
- Se você tivesse que dar um conselho para alguém que está iniciando a profissão, um conselho de como se aprende a ser professor...?
- Em sua opinião, para que seja um bom professor, o aluno tem que gostar daquilo que faz? E, além disso, qual seria seu conselho para quem está começando?
- Você acha que os cursos que a gente faz constroem um professor, ou existe uma outra maneira de se construir o professor?
- Quais são os maiores problemas que você enfrenta em sala de aula e como tenta contornar esses problemas?
- Por favor, eu gostaria que você descrevesse um dia de trabalho, desde a hora que você levanta, de preferência uma 4ª feira, que é meio de semana.