



1290003472



FE

100/UNICAMP D43f

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Floriuza Vançan Denófrío

FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE SESI/SP

Campinas
2007

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

0608203090

Universidade Estadual de Campinas

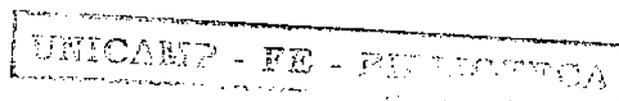
Faculdade de Educação

Floriuza Vançan Denófrío

FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE SESI/SP

Monografia apresentada à Faculdade
de Educação da UNICAMP, para
obtenção do título de Bacharel em
Pedagogia, sob a orientação do Prof.
Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.

CAMPINAS
2007



UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	TECC/UNICAMP
D43f	
V.....	EX
TOMBO:	3472
PROC.:	129108
C.....	X
PREÇO:	11,00
DATA:	01/03/08
1º CPD:	425717

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

D43f Denofrio, Floriuzza Vançan.
Formação continuada na Rede SESI / Floriuzza Vançan Denofrio. --
Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : Guilherme do Val Toledo Prado.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Serviço Social da Indústria. 2. Formação profissional. 3. Educação
permanente. I, Prado, Guilherme do Val. II, Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-602-BFE

FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
ORIENTADOR

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina de Menezes
SEGUNDA LEITORA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo Carlos Alberto, companheiro persistente e incentivador e às minhas filhas: Marcela, Mayla e Milena, pelas inúmeras ausências da mãe, em função dos estudos. E dedico especialmente à minha mãe, que se foi antes de ver meu sonho realizado.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus pela força e coragem com que sempre me presenteou, à minha família, às minhas amigas de curso, que sempre estiveram comigo, me dando apoio e ajuda.

Agradeço ao meu professor orientador Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, pelas incansáveis orientações, para que este trabalho estivesse dentro dos padrões esperados, à minha segunda leitora, prof.^a Maria Cristina de Menezes, que apesar de seus tantos compromissos, se dispôs a analisar meu produto final.

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender ‘.

Augusto Cury

“A vida que a gente quer depende do que a gente faz”.

Max Feffer

RESUMO

A formação continuada de professores tem sido motivo de muitos questionamentos e debates, visto a importância destes profissionais manterem-se atualizados e refletirem sobre a relação entre qualidade de ensino e prática pedagógica. A Rede SESI, em 2001 investiu na contratação de profissionais analistas pedagógicos, visando promover bimestralmente a reflexão, a socialização dos professores em suas experiências didático-metodológicas, tendo como apoio e base de estudos e aplicabilidade os Referenciais Curriculares da Rede.

A metodologia utilizada inclui um levantamento bibliográfico sobre o tema, participação nas formações continuadas como professora protagonista, entrevista com professoras de diferentes Centros Educacionais do Pólo de Jundiaí, com analistas e com companheiras de jornada de trabalho, dos Ciclos I e II.

Esta pesquisa visa compreender se essa formação oferecida pela Rede SESI/SP, tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica, avaliando também a receptividade e sua relevância para os docentes.

FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE SESI.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	pág. 2
CAPÍTULO I – COMO DE DEU O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....	pág. 15
CAPÍTULO II – OLHAR DOS TEÓRICOS SOBRE A CAPACITAÇÃO DOCENTE E/OU FORMAÇÃO CONTINUADA	pág. 21
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO DO HISTÓRICO DE PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO DA REDE SESI	pág. 23
CAPÍTULO IV – CARACTERIZAÇÃO DAS PROF. ^{as} DA REDE	pág. 27
CAPÍTULO V – OUVINDO OS CAPACITADORES.....	pág. 33
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	pág. 41
REFERENCIAIS.....	pág. 46
ANEXO 1 – Questionário.....	pág. 51
ANEXO 2 – Roteiro de Entrevistas.....	pág. 54

INTRODUÇÃO

RELEMBRANDO A TRAJETÓRIA INICIAL DE PROFESSORA

Manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino, o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos desafios do professor. Este é o primeiro passo num processo que se amplia por meio da formação continuada.

Início o presente trabalho com uma retrospectiva de minha trajetória como professora; no capítulo primeiro apresento de forma sucinta como se deu o processo de investigação inicial; o segundo capítulo traz o olhar de alguns teóricos sobre a formação continuada; no terceiro capítulo descrevo o histórico do programa de capacitação da Rede SESI; no quarto capítulo faço uma breve análise do percurso profissional das professoras que participam do processo de formação e discutem a profissão e a formação, além de refletir sobre as relações de trabalho e educação; no quinto capítulo analiso algumas entrevistas realizadas com os capacitadores, embora não tenha obtido respostas de todos eles; no sexto capítulo exponho as considerações finais.

Minha história como professora começou meio que por acaso. Não tinha a pretensão de cursar o Magistério, nem me passava pela cabeça atuar nesta área.

Morava em uma pequena cidadezinha do interior do Mato Grosso do Sul, onde a única opção para as jovens que terminavam o primeiro grau, era a formação na área. Minha família não permitiu que eu viajasse para outra cidade, distante dezessete quilômetros, para cursar o Colegial noturno, o atual Ensino Médio. Sonho de formação? Medicina.

No final do curso casei-me (1981), ainda bastante jovem. Passei a cuidar de casa, antes eu trabalhava na livraria de uma tia. Que delícia ficar mergulhada em tantos livros. Não perdia a oportunidade de lê-los.

Após 2 anos de casamento, nasceu a primeira das três filhas.

Em casa, Marcela ainda bebê, fui convidada, por uma colega do curso da Magistério, a lecionar como professora substituta em uma escola estadual, (Língua Portuguesa, de 5ª à 8ª série), mas que ficava em um distrito considerado de difícil acesso, tanto que o governo naquela época, 1984, pagava 40% a mais para quem

trabalhasse naquela região. Não era tão inóspita, mas quando chovia, nenhum veículo transitava, pela qualidade das estradas e aquele barro vermelho e grudento.

Os alunos eram filhos de agricultores e pescadores. Havia um rio maravilhoso próximo da escola. Foram bons tempos aqueles.

No ano seguinte, a escola precisava de professores para trabalhar com alfabetização. Lembro-me como se fosse hoje, do frio que passou pelo meu corpo, quando me ofereceram aquela 1ª série. Eu não sabia nem como se começava a ensinar a ler e escrever. Busquei a ajuda em colegas mais experientes, em livros além de ler tudo que me vinha às mãos sobre o assunto. No final do ano letivo, 95% daqueles alunos estavam alfabetizados. Considerei-me vitoriosa, mas e os outros 5%? Por que não conseguiram atingir as expectativas esperadas? Não obtive resposta. Não tínhamos ajuda de outros profissionais. Não tínhamos outros olhares sobre o nosso trabalho. E nesse vai e vem de emoções, que é o trabalho com as primeiras séries, fiquei por 6 anos lecionando nesta série. Passei sucessivamente pelas segundas, terceiras e quartas séries.

Depois de algum tempo, mudei-me para esse distrito e após 4 anos, nasceu a segunda filha, Mayla, que foi criada naquele ambiente simples, mas de pessoas de um caráter acima de qualquer suspeita. “Como a minha profissão era valorizada! Não financeiramente, mas valor moral”.

Fiz vestibular (Letras – Licenciatura Plena), na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, passei e cursei. Terminei o curso em uma Faculdade Particular, distante 60 quilômetros de onde residia, sendo que nesta época, já era efetiva, através de concurso público e transferira-me para a sede do município. O motivo de ter deixado a universidade pública foi o fato de que naquela época, não sei se ainda hoje é assim, o professor efetivo da rede Estadual do Mato Grosso do Sul recebia 40% a mais por ter formação universitária. A universidade pública vivia em greves constantes e longas e eu não podia adiar mais a oportunidade de aumentar meu rendimento, já tão precário.

Neste período, após terminar a faculdade, tive uma das experiências mais gratificantes como profissional e como pessoa, trabalhei na APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais), com crianças portadoras de paralisia cerebral, no

período da manhã, à tarde pré-escola e à noite, lecionava Língua Portuguesa, para alunos de 5ª a 8ª série.

A gratificação era pelo trabalho com as crianças portadoras de necessidades especiais. Aprendi muito com as experiências que deu-me conhecimento..

Após alguns anos, pedi transferência para outra cidade, maior, sempre em busca de novas experiências. Nessa época, já era efetiva pelo Estado, nos dois cargos.

Fui convidada para trabalhar como Orientadora de Aprendizagem, através do programa “Um Salto Para o Futuro”, da TV Educativa. Era algo novo, porém não menos interessante.

Após o encerramento deste programa, transferi-me para a Sociedade Pestalozzi, nos dois períodos. Fiz ainda, alguns cursos oferecidos pela Universidade Federal para aperfeiçoamento na área de deficiência mental.

Durante toda a minha trajetória naquele Estado, nunca deixei de participar dos cursos de formação continuada que, na época, eram chamados de reciclagem. Eu não gostava muito da terminologia, dava a impressão de reciclagem do lixo. Pode ser uma comparação chula, mas era o que me passava à cabeça. Os termos “reciclagem” e “treinamento” vêm sendo usados de modo quase indiferenciado, ambos significando processo de aquisição de novas habilidades e conhecimentos. A formação de quem já está trabalhando é uma necessidade dos profissionais, frente às exigências do cotidiano, para melhorar seu trabalho, não significando, no entanto a solução dos problemas que encontramos em nosso cotidiano de sala de aula, mas é uma busca, que com certeza minimiza as nossas dificuldades e dúvidas.

Segundo Prada (1997), a formação continuada recebe diferentes sinônimos, nas diferentes regiões do Brasil: capacitação, qualificação, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização formação continuada, formação permanente, especialização, aprofundamento, treinamento, re-treinamento, aprimoramento, superação, desenvolvimento profissional, compensação, profissionalização.

Enquanto a palavra “treinamento” é mais voltada à idéia de formação para a aquisição de habilidades específicas, e reciclagem refere-se à preparação num sentido mais amplo para o exercício de uma nova função, hoje se usa o termo “Formação

Continuada”, embora qualquer destes termos envolva a promoção de mudanças nos conhecimentos e nas atividades profissionais.

Entre os cursos oferecidos pela Rede Estadual, havia muitos que eram de grande utilidade, outros nem tanto assim. Confusão maior surgiu na época da “febre” do construtivismo. Meu Deus fiquei apavorada com a idéia de que não poderia corrigir nada, de que os alunos construíam seu próprio conhecimento em aprendizagem. E as fases de Piaget. Aquilo deu um nó no cérebro da professorada. Fomos caminhando, pois como diz Geraldo Vandré, “Quem sabe faz a hora e não espera acontecer”. As crianças precisavam ser ensinadas, o tempo urgia e então, cada um criou seu “jeito” de envolver-se com aquela metodologia. Eu fiz uma paródia dos “sapatos velhos” e os calçava, quando me sentia insegura. Nunca deixei de buscar, aliás, vivo nesta busca até hoje, pois a necessidade é constante. Eu sempre quis ser produtora de saberes, com identidade própria. Nunca desejei ser mera transmissora destes. Temos que ter uma relação estreita entre a reflexão e a ação. E as formações que freqüentava, deveriam dar-me esta sustentação para melhorar a prática, como assegura Jacques Therrien (2002, p. 113):

“O processo de formação deve assegurar o desenvolvimento dos hábitos de um auto disciplinamento que proporciona ao aprendiz docente ser um sujeito reflexivo, produtor consciente dos saberes de sua prática, ou seja, um sujeito reflexivo que domina a complexidade do seu trabalho por meio de pesquisa como princípio científico e educativo. Essa trajetória de formação deve resultar na formação para uma real competência, muito além da mera qualificação conferida por diploma.”

Em 1997 nasceu a terceira filha, Milena, após 10 anos de intervalo entre esta e a segunda.

Neste mesmo ano, já com desejo de mudar-me para o Estado de São Paulo, por motivos particulares, prestei o concurso na Prefeitura Municipal de Louveira. Fui aprovada entre as primeiras colocadas. Concomitantemente, no Mato Grosso do Sul surgiu o PDV (Pedido de Demissão Voluntária). Aderi em um cargo, pedi afastamento sem vencimentos em outro e me aventurei para um lugar onde não tinha a presença de minha família, mas que se tornara necessário. Foi difícil abandonar os alunos e as colegas de trabalho, pessoas que visito até hoje e a escola que não deixo

de ir quando viajo para lá. Essas relações são muito importantes, são elos que não quero quebrar, mesmo com a distância e o tempo.

Já em Louveira, assumi a sala de aula em fevereiro do ano seguinte (1998), achei estranho trabalhar um período só e fui em busca de novos horizontes. Lecionei língua portuguesa em algumas escolas de Vinhedo e Louveira.

Consegui atribuição de algumas aulas numa escola estadual na cidade de Vinhedo, lecionando Língua Portuguesa para alunos de 5ª a 8ª série, isso em 1999. À noite, assumi aulas em uma faculdade teológica, em Jundiaí. A remuneração não era assim tão significativa, a distância e o acesso ao local eram difíceis, por isso, no ano seguinte, apesar de ter recebido um novo convite por parte da diretoria da mesma, declinei-o.

PROFESSORA NA REDE SESI

Em 2000, fui aprovada no processo seletivo do SESI, mas só consegui trabalho como professora substituta durante aquele ano. Somente em 2002, é que fui chamada para efetivação, no bairro da Colônia, em Jundiaí. Foi um período bastante difícil. Já divorciada, me sentindo estrangeira em meio aqueles imigrantes italianos. Mas deixei amizades verdadeiras, que cultivo até hoje.

Algum tempo depois, consegui transferência para o CE- 409, ainda em Jundiaí, porém mais próximo de Louveira onde resido, mas ainda com distância significativa, o que ocasiona transtorno, pela escassez do tempo, uma vez que continuo lecionando em Louveira e em Jundiaí, até o presente momento.

O Centro Educacional – CE 409, localiza-se num bairro privilegiado, especificamente na Avenida Antonio Segre, 695, no bairro Jardim Brasil, na cidade de Jundiaí, estado de São Paulo, dentro do CAT (Central de Atendimento ao Trabalhador), onde são oferecidos aos trabalhadores das indústrias do município de Jundiaí e região, atividades relacionadas ao lazer, saúde, alimentação (através da cozinha experimental), cursos de diversas modalidades artesanais e a parte educacional, que não está atrelada às outras atividades.

Há mais de 50 anos o SESI (Serviço Social da Indústria) atua na área da educação, possuindo vários centros educacionais localizados na região de Jundiaí, em todo o Estado de São Paulo e em vários Estados do país.

O Centro Educacional SESI nº 409, onde atuo, foi criado no ano de 1977, pela junção de dois Centros Educacionais, o de nº 196 que já era localizado no centro da cidade e o de nº 178, que era localizado na Vila Hortolândia.



O Centro Educacional possui como patrono o Dr. Élcio Guerrazzi.

É um bairro estritamente comercial, situado próximo à prefeitura, a hospitais, delegacia, shopping. Os alunos que a freqüentam são de diferentes bairros da cidade e até de outros municípios vizinhos, uma vez que esta atende preferencialmente os filhos de funcionários das indústrias, (com renda mensal médio-baixa), e, posteriormente, se houver vagas remanescentes, à comunidade, isso através de inscrição prévia e sorteios. Os alunos se utilizam de “vans” e carros particulares para o transporte.

Através de questionários sócio-econômicos preenchidos pelos pais ou responsáveis no início do ano letivo, observa-se que a maioria dos pais possui casa própria, assistência médica e algum tipo de lazer. Muitas mães trabalham fora do lar para contribuir no orçamento familiar. Há casos de pais desempregados. A maioria possui Ensino Médio e uma parcela significativa tem nível superior.

A Proposta Pedagógica da escola em que trabalho, foi elaborada por professores, funcionários, coordenação, administração e supervisão escolar, tem como preocupação com a formação da pessoa humana, além dos conhecimentos em geral. Visa desenvolver a autonomia dos alunos, com abertura para a participação dos combinados (acordos estabelecidos entre alunos e professores), no diálogo e na

pesquisa, além de espírito crítico, solidário, criatividade, cooperação, cidadania e interação com o meio ambiente.

A escola funciona nos três turnos, sendo que no período da manhã, estudam alunos com a faixa etária dos 7 aos 14 anos, do Ciclo III (caracterizada pela seriação como 5ª e 6ª séries), e Ciclo IV (7ª e 8ª séries), no turno vespertino, os Ciclos I (1ª e 2ª séries) e II (3ª e 4ª séries), à noite acontecem as aulas para os adultos em cursos denominados PAI (Programa de Alfabetização Intensiva de jovens e Adultos e alunos do Telecurso, Ensino Fundamental e Médio. Neste ano, introduziu-se o Ensino Médio (à tarde). Outra implementação recente, é que os alunos a partir deste ano estão pagando uma mensalidade simbólica e o Ensino Médio, uma mensalidade correspondente ao das escolas privadas. Para ingresso destes alunos, foi oferecido um vestibulinho a todos os alunos que encerraram o Ensino Fundamental no ano de 2006, de todas as escolas da rede SESI/SP, de Jundiaí e das escolas pertencentes a este pólo. O número de alunos nesta série é de trinta matriculados, as notas são numéricas, com média 7,0 para aprovação. Estes aspectos do Ensino Médio diferem totalmente da proposta até o término do Ciclo IV, pois até esta etapa, as menções se dão através de letras, o número de alunos por salas de aula, são de 35 alunos. Para o ingresso no Ensino Médio é necessária a inscrição, a prova seletiva e a mensalidade.

No Ciclo I inicial (1ª série e alfabetização) e final o número de alunos por classe é de 36, e nos outros Ciclos, são 40 alunos ou mais. A classe de Alfabetização foi implementada neste ano também (Ensino Fundamental de 9 anos). O Centro Educacional 409, possui em média 400 alunos por período.

No prédio térreo acontecem as salas de Educação Infantil, com algumas salas em período integral (PET) e outras divididas nos turnos manhã e tarde. A faixa etária destas crianças vai dos 4 aos 5 anos. Estas turmas também pagam mensalidades, que na realidade cobrem 30% dos custos dos alunos, os outros 70% são cobertos pelo próprio SESI. No período da manhã, as crianças realizam atividades de cunho escolar, à tarde, elas fazem atividades dirigidas por profissionais de Educação Física, Informática, Arte, Música, Teatro e outros professores diferentes dos da manhã, com atividades dirigidas. As formas de ingresso são: inscrição, sorteios e taxa de escolarização.

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 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 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.

Fui aprovada através de um processo seletivo público, em 1999, onde constava questões de múltipla escolha e, sendo aprovada neste, realizava-se um teste psicológico. É um processo bastante competitivo, pois ainda se traz a idéia de que trabalhar na REDE SESI promove certo prestígio à profissão. Um outro motivo da grande competitividade é o fato de ainda tantos professores estarem trabalhando sem um vínculo estável, embora o SESI contrate através da CLT, e isto não proporciona uma estabilidade tão segura quanto um concurso público sob o regime estatutário.

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 Educação 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.

Participo também como membro do Sindicato dos Professores da Rede Particular de Jundiaí (SINPRO), como delegada. Não é um cargo de grande destaque, mas acredito que o professor deve ser participante ativo em sua carreira, e na medida do possível, procuro levar as indagações, sugestões e ansiedades de meus colegas, junto ao Sindicato.

Tenho buscado transferência para a Unidade de Vinhedo, CE 242, que se localiza a pouco mais de seis quilômetros de minha residência, porém isto não é um trâmite fácil de ser alcançado, pois depende da existência de uma vaga, o que só ocorrerá em caso de aposentadoria ou transferência de alguma colega. Num Centro Educacional tão pequeno, isto ocorre com menos frequência.

NA REDE SESI PREOCUPAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE

Como professora/protagonista, mergulhada na própria prática e preocupada com a articulação entre ação e observação, no papel de professora que se esforça para olhar o próprio trabalho, tentando re-elaborar o meu papel e desempenhando-o de forma satisfatória.

Atualizar-se sobre novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes, é alguns dos nossos desafios como professor. Este é um passo que deve ser permanente e que se amplia por meio da formação continuada, tendo sido apontada como necessária ao bom desempenho do trabalho docente.

Segundo Maria Teresa Estrela (2002, p.142):

“Se considerarmos a formação contínua como um processo situado na seqüência da formação inicial, de desenvolvimento progressivo do professor e em conformidade com o aperfeiçoamento de seu desempenho e de sua realização profissionais, compreenderemos bem como esse processo é da ordem da complexidade porque atravessado por problemáticas inter-relacionadas de natureza várias, que fazem apelo a múltiplos saberes disciplinares.”

É diante de afirmações como estas que minhas inquietudes se multiplicaram. Será que está sendo ampliado saberes múltiplos nas Formações Continuadas? Será que minhas colegas estão recebendo a mesma carga, com a mesma proporção e com o mesmo olhar que eu? Será que nossos formadores estão alcançando seus objetivos e metas? Se estiverem, como saberão? Qual o retorno de aplicabilidade que estão tendo em suas práticas pedagógicas? O que nos é proposto tem ampliado nossos conhecimentos acadêmicos? Minhas colegas de trabalho e profissão conseguem uma familiaridade entre as teorias que nos são apresentadas e seu cotidiano em sala de aula? Há uma correspondência entre estes termos, teoria e prática?

O objetivo de minha pesquisa é compreender se as formações continuadas dos professores do Ensino Fundamental oferecida pelo SESI estão atingindo os objetivos pelos quais elas foram criadas. E como as implementações dos Referenciais Curriculares têm contribuído para a melhoria da prática pedagógica em sala de aula.

Nós, professoras que atuamos a tantos anos, ministrando nossas aulas seja na REDE SESI, seja em outras redes de ensino, sem dúvida conhecemos nossas práticas, sabemos dos problemas pelos quais passam nossos alunos dentro do contexto educacional, dentro do contexto de estar inserido em uma sociedade cada vez mais necessitada de metodologias, de estímulos e motivação para estes alunos.

Percebi durante esta minha trajetória de pesquisa, estudo e reflexão, que há necessidade de também melhorar a nossa carreira, tornar menos fadigosa a nossa prática e de diminuir a carga que as famílias têm colocado sobre os nossos ombros, como se só a educação fosse capaz de solucionar todos os problemas que a sociedade tem enfrentado. Esta tem colocado o professor como grande responsável pela transformação de uma sociedade perdida em seus valores e perspectivas. Esse questionamento nada tem a ver com a essência de minha pesquisa, mas não deixa de interferir em nossa trajetória como educadores.

Em relação às práticas didático-metodológicas, 70% das entrevistadas afirmaram utilizarem-se de 6 a 8 horas semanais para a preparação das aulas. Das professoras com as quais trabalho, nos Ciclos I e II, num total de 9 docentes, apenas eu trabalho com carga horária de 45 horas/semanais.

As entrevistadas em papo informal 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, a essas 4 horas”.

As Formações Continuadas da REDE SESI me inquietaram, uma vez que elas acontecem com analistas preparados pela própria Rede, para que atue em diferentes pólos, nenhum profissional externo é convidado a nos trazer diferentes olhares, sobre a mesma prática. Isso começou a me inquietar, não subestimando a qualidade e nem querendo desmerecer estes analistas, segundo sei, são muito bem preparados e buscam trazer novidades e levar a indagações sobre a nossa prática. O que me inquietava era até que ponto eu e minhas colegas fazíamos uso de tudo o que aprendíamos nestes cursos de Formação Continuada? Eles estão de acordo com as nossas necessidades? Há aplicabilidade em todos os casos e em todas as áreas que temos que dar conta? Volto a interrogar.

Fica evidente também, nos bate papos, que há uma grande falta de estímulo entre as colegas quanto ao investimento na re-qualificação profissional, ou na atualização através de cursos de curta e longa duração. De todas as colegas com as quais trabalho, apenas uma delas (além de mim), têm mais de uma graduação (Letras e Complementação em Pedagogia), uma está cursando o Ensino Superior (Pedagogia, inclusive sendo custeado, o curso, pela REDE SESI, que teve esta iniciativa de apoiar financeiramente os seus professores que ainda não tinham uma graduação), as demais são graduadas em Pedagogia. Todas as professoras cursaram em Faculdades privadas.

Um dos fatores desta falta de estímulo para voltar à vida acadêmica é a dificuldade para pagar bons cursos de formação como pós-graduação, mestrado e doutorado. O que aparece ainda é a crítica das exigências no mundo do trabalho que quer um profissional pesquisador, atualizado, mas que não oferece condições financeiras para tal. Um fator que é apontado pelas colegas, são as perdas salariais ao longo da carreira. Mas um fato interessante, é que todas jamais pensaram em trocar de profissão. Foram escolhas absolutamente conscientes, inclusive a minha própria escolha.

Segundo Maccornick & James (citados por DAY, 1999), apud Maria Teresa Estrela em “A formação contínua entre a teoria e a prática”, p.97,

“A mudança eficaz depende do empenhamento genuíno dos que a devem implementar e esse empenho só poderá ser conseguido se as pessoas sentirem que controlam o processo. Os professores procurarão melhorar a sua prática, se a considerarem como parte integrante da sua responsabilidade profissional, ao mesmo tempo em que poderão resistir a uma mudança que lhes seja imposta”.

Em 2004, voltei aos bancos acadêmicos, queria uma graduação que me levasse a pensar sobre a minha prática, mas que ao mesmo tempo me abrisse novas perspectivas. Ingressei na UNICAMP, onde estou encantada com tantas possibilidades de leitura e investigação. Diante deste fato novo em minha vida, usei a minha indagação em campo de pesquisa, para o meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Durante minha trajetória, graduei-me em Letras, mas nunca consegui parar de estudar. Tenho verdadeira paixão pelo saber, embora tendo trabalhado sempre em período integral, tornado isso às vezes, inviável.

Nem sempre parei para refletir sobre minha prática pedagógica. A necessidade de um aprofundamento nas questões teóricas, levou-me ao retorno acadêmico, pois sentia a ausência da articulação entre teoria e prática, entre o saber e o fazer, entre o ensino e a pesquisa,

Neste aspecto, a Universidade superou minhas expectativas, pois tem contribuído para um aprimoramento e uma profunda reflexão sobre o que tenho feito e como tenho feito minha prática educativa, em sala de aula.

Diante desta nova fase de minha vida profissional, decidi analisar através de outras colegas de diferentes Centros Educacionais da REDE SESI, como acontece e como repercute as Formações Continuadas da mesma.

Analiso e avalio 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, abrangem essa formação?
- d) Como essa formação oferecida pelo SESI pode ser relevante ou não para os professores?

Com isso, pretendo atender aos objetivos expostos e analisar a relação entre formação proposta pela REDE SESI e suas conseqüências no âmbito do que dizem as professoras sobre o seu trabalho.

CAPÍTULO I

COMO SE DEU O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

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. Trata-se ainda de mostrar como essas pesquisas se aproximam e se distanciam de meu objeto de pesquisa.

“O desenvolvimento de qualquer área do conhecimento passa por um aprofundamento do seu objeto de estudo por meio da investigação.” (CACHAPUZ, Antônio F., *A Universidade, A Valorização do Ensino e a Formação dos seus Docentes*, in. *Reflexão Sobre a Formação dos Professores*. (orgs.), p. 130.).

Para atingir os objetivos a que me propus neste trabalho, percorri um caminho na pesquisa que teve início com um levantamento bibliográfico sobre a temática “Formação Continuada em Serviço”, junto à biblioteca da FE.

A maioria dos autores, quando se referem às concepções de formação continuada de professores, apóia-se em DEMAILLY (NÓVOA, 1992) que classifica esses projetos em 4 modelos:

- 1-Forma universitária – projetos de caráter formal, extensivo, vinculados a uma instituição formadora, promovendo titulação específica. Por exemplo, qualificações da pós-graduação ou mesmo na graduação.
- 2-Forma escolar – cursos com bases estruturadas formais definidas pelos organizadores ou contratantes. Os programas, os temas e as normas de funcionamento são definidos pelos que contratam e, geralmente, estão relacionados a problemas reais ou provocados pela incorporação de inovações.
- 3-Forma contratual – negociação entre diferentes parceiros para o desenvolvimento de um determinado programa. É a forma mais comum de oferta de cursos de formação continuada, sendo que a oferta pode partir de ambas as partes.
- 4-Forma interativa- reflexiva - as iniciativas de formação se fazem a partir da ajuda mútua entre os professores em situação de trabalho mediados pelos formadores.

NÓVOA (1992) não traz novidades, mas reorganiza esses quatro modelos em dois grupos:

- 1- Modelo estrutural – engloba a perspectiva universitária e escolar. Fundamentado na racionalidade técnico-científica em que o processo de formação se estabelece com

base numa proposta previamente organizada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de carácter instrutivo. Os projetos são oferecidos por agências detentoras de potencial e legitimidade informativa, exterior aos contextos profissionais dos professores em processo de formação e possuem controle institucional de frequência e desempenho.

2- Modelo construtivo - engloba o contratual e interativo-reflexivo. Parte da reflexão interativa e contextualizada, articulando teoria e prática, formadores e formandos. Prevê avaliações e auto-avaliações do desempenho dos envolvidos, mas essas podem ter um carácter informal. Implica uma relação em que formadores e formando são colaboradores, predispostos aos saberes produzido em ação. O contexto é de cooperação em que todos são co-responsáveis pela resolução dos problemas práticos. É comum o uso de grupos focais, oficinas, dinâmicas de debates, além, de exercícios experimentais seguidos de discussões.

Podemos perceber que a formação de professores para a 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.

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 implementação do Referencial Curricular, possibilitarão verificar qual a concepção de formação continuada presente.

A ESCOLHA DE UM MODELO E AS DIMENSÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Um programa de formação continuada se desenvolve em um campo complexo e a escolha do melhor modelo ficará condicionada à conjunção de forças desse campo. Isso significa que um bom modelo para um grupo pode não o ser para outro, dependendo das expectativas e desejos dos participantes.

GATTI (2003) diz que a formação continuada de professores consiste numa questão psicossocial, em função da multiplicidade de dimensões que essa formação envolve, a dizer:

1- Especialidade – envolve a atualização do universo de conhecimentos dos professores. Ancora-se na constante reavaliação do saber que deve ser escolarizável

sendo, por isso a dimensão que mais direciona a procura por projetos de formação continuada.

2- Didática e pedagógica – envolve o desempenho das funções docentes e a prática social contextualizada. A prática docente é essencialmente uma prática social, historicamente definida pelos valores postos no contexto. Isso significa que, por vezes, propostas didáticas poderão se confrontar com as experiências, expectativas pessoais ou desejos dos docentes.

3- Pessoal e social – envolve a perspectiva da formação pessoal e do auto-conhecimento. Enfocada pela necessidade de interação em contextos diversos e a necessidade de entender o mundo e a sua inserção profissional neste mundo.

4- Expressivo-comunicativa – valorização do potencial dos professores de sua criatividade e expressividade no processo de ensinar e aprender. É uma busca de caráter operacional, técnico.

5- Histórico cultural – envolve o conhecimento dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais incluindo a história da educação, da Pedagogia e sua relação com as necessidades educativas postas no contexto.

Segundo a autora, um projeto de formação continuada não pode ser construído ignorando-se o conjunto das dimensões que estão envolvidas, a natureza e as características psicossociais do ato educativo. Os contextos institucionais e sociais que enquadram as práticas dos professores são diversos e as demandas por educação se constroem em campos bastante diferentes.

No entanto, KRAMER (1989) questiona as propostas de formação continuada no Brasil que ainda privilegiam a formação profissional desconhecendo, por vezes, a pessoa ou o cidadão em formação. Para ela, essas estratégias privilegiam a formação técnica – treinamento com efeito multiplicador e/ ou vivências pontuais, localizadas na socialização de experiências vividas.

MARIN (2002) é mais ousada. Para ela, a formação continuada de professores deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos. Deveria partir do pressuposto da educabilidade do ser humano, numa formação que se dá num continuum, em que existe um ponto que formaliza a dimensão inicial, mas não existe um ponto que possa finalizar a continuidade desse processo. Assim, a formação continuada é, em si, um espaço de interação entre as

dimensões pessoais e profissionais em que aos professores é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

PROBLEMATIZANDO O CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O debate sobre as possibilidades de se estabelecer uma política de formação docente no âmbito da universidade não é algo simples. Envolve a discussão do papel social da instituição, dos pressupostos teórico-metodológicos da produção do conhecimento e dos impactos relacionados às diretrizes emanadas de outros órgãos gestores que definem processos de avaliação da produtividade daqueles que vivem a universidade e que a fazem no seu cotidiano.

Simultaneamente às leituras, elaborei uma pesquisa entre os professores da Rede, com o auxílio do meu orientador, visando obter um parâmetro de como são recebidas pelas colegas, essas formações, suas expectativas e sua aplicabilidade (Anexo 1).

Ainda com o auxílio do meu orientador, preparei um questionário para ser respondido pelos analistas da Rede SESI, que aplicam as formações continuadas no Pólo do qual faço parte (Anexo 2).

Ao mesmo tempo, comecei um estudo de documentos do SESI e os Referenciais Curriculares. Este material está disponível nas unidades da Rede SESI e no site do SESI, para consulta de outros pesquisadores.

Para Luis Eduardo Alvarado Prada (1997) “ser educador é educar-se permanentemente, pois o processo educativo não se fecha e é contínuo. Cada conhecimento que os educadores com seus estudantes constroem, implica novas relações com outros conhecimentos, novas procuras, perguntas, dúvidas, em resumo, novas construções...” (pág. 95).

Analisando este pensamento do autor, a formação continuada, durante seus processos de ação, propõe esta volta à reconstrução do conhecimento, a uma releitura da prática e da metodologia subjetiva dos educadores envolvidos.

Iniciei a pesquisa entre colegas, colocando algumas questões para que pudessem ser respondidas. Recebi respostas interessantes, que descrevo a seguir, não sem antes mandar um e-mail para a Sr^a. Maria José, Diretora do Departamento de

Educação Básica (DEB) – SP, Gerência de Supervisão de Ensino (GESE), esclarecendo os motivos que me levaram à busca de respostas ao tema, uma vez que a mesma é responsável pela formação dos Analistas Pedagógicos que nos trazem as Formações Continuadas.

Como resposta, obtive o aval da mesma, deixando claro que queria ler o meu trabalho, após a realização do mesmo, o que pretendo fazer ao longo da realização do mesmo e após o término. Acredito com isso, contribuir também para a reflexão destes profissionais, não que eles não o façam, mas vindo de uma professora que atua ali, na base, com certeza terá contribuições interessantes, pelo menos é o que, na minha humilde pretensão, espero. Nenhuma pesquisa pode encerrar-se em si mesma, esta deve levantar novos olhares para novas práticas.

Confesso que entreguei mais de 50 questionários, tendo recebido apenas 20 destes. Esperava um pouco mais, como já li em muitos trabalhos de pesquisa, as barreiras humanas são grandes, porém não devemos desanimar e, creio que com o que tomo de material para análise, já é possível obter um quadro mesmo que não generalizável, de como se dá o processo de atualização e formação das professoras desta rede.

Pretendia entrevistar todos os analistas que fazem parte do meu pólo, e as 8 professoras do Ensino Fundamental, com as quais trabalho diariamente. A falta de respostas por parte destes, comprometeu o desenvolvimento de minha pesquisa. Primeiro eu entreguei questões para que os analistas que aplicam as formações continuadas, da REDE SESI pudessem responder. Após 4 meses, recebi apenas duas respostas, das 6 que havia entregado. Tornei a enviar, desta vez via e-mail. Não recebi resposta. Das 8 colegas, às quais entreguei 5 questões, apenas duas me deram retorno. É numa circunstância como essa que se pode entender as relações de poder existentes na REDE.

Diante destas informações, optei por trabalhar as respostas no contexto analítico de minha pesquisa, já que seriam necessários novas informações e novos informantes para que se pudesse usar estas para a produção das análises e interpretações.

Assumo, portanto, que minhas interpretações estão restritas às imposições metodológicas e circunscritas à busca de respostas às minhas indagações iniciais como pesquisadora e como profissional da REDE SESI.

CAPÍTULO II

OLHAR DOS TEÓRICOS SOBRE A CAPACITAÇÃO DOCENTE E/OU FORMAÇÃO CONTINUADA

A partir dos autores estudados, Arroyo (2000), Nóvoa (1992), Perrenoud (2002), Estrela (2002), Kramer (1989), Marin (2002), Gatti (1997/2002), apresento duas hipóteses:

- A primeira: a formação 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 a teoria tomada como referência e sua relação com a prática dos professores.

Segundo Perrenoud, (2002), “O fato de saber refletir sobre a própria prática não seria a atitude mais compartilhada do mundo? Será que todos os profissionais não refletem sobre o que fazem? Poderíamos impedir que fizessem isso? A reflexão *na e sobre* a ação não é própria da espécie humana?” (pág. 47, grifo do autor).

Acredito muito que a reflexão diminui a distância entre teoria e prática. Acredito ainda, que um profissional reflexivo está sempre se surpreendendo, pois quando o faz, o professor percebe o quanto pode melhorar a sua atuação. Mesmo porque, ao longo deste meu período de atuação como professora, percebi um aumento de teorias importadas, nos deixando confusas em nossa prática.

Sabemos que esta reflexão só pode acontecer com uma cumplicidade entre diferentes leituras, pesquisadores, profissionais da mesma área que se especializam e buscam novos rumos para velhos caminhos.

Segundo Perrenoud, (2002), “A formação inicial destina-se a seres híbridos, estudantes-estagiários que se tornaram profissionais. Ela deve formá-los para uma prática que na melhor das hipóteses, está nascendo, ou foi sonhada. A formação contínua, por outro lado, trabalha com professores que estão exercendo sua função, que têm anos e mesmo décadas de experiência.” (Pág. 20).

Para Nóvoa (2003), um importante teórico desta abordagem, a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da *experiência* pessoal partilhada entre os pares. Para o autor, a escola é o *locus* privilegiado onde acontece o processo de formação e autoformação. É nesta medida que um processo de formação continuada eficaz pode ocorrer, ou seja, na junção entre a figura do professor como agente do processo de formação e a escola como o local onde esta formação acontece. Conforme Nóvoa (2003):

“A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação”.

Questiono também, se não houvesse estas oportunidades oferecidas pela REDE, os profissionais da educação buscariam outras formas para inovar e renovar suas práticas educativas? Se não houvesse momentos onde nós paramos para refletir nossa ação, o que poderíamos fazer para não ficar aquém do tempo e dos fatos, aprimorar o cotidiano, que tantas vezes pode tornar-se rotina enfadonha e desmotivadora, se não nos atermos ao que estamos fazendo e como estamos fazendo? Procuro não tratar as incertezas que observo e sinto como perguntas a responder, mas sim como uma reflexão e mudança de ação. A prática do fazer pedagógico é uma referência onde se cruzam muitas histórias de vida, tão diferentes e ao mesmo tempo tão próximas, e neste espaço de múltiplas relações, professor x professor, formador x professor, professor x aluno, o que se é levado em consideração nestas relações, quando acontecem as formações continuadas? Visando esclarecer estas e outras indagações que possam surgir é que encaminhei minha pesquisa, esperando com isso contribuir para a melhoria na prática pedagógica, uma vez que este é o objetivo da REDE SESI e dos seus profissionais envolvidos nesta categoria profissional, mas como disse anteriormente, sem todas as respostas pretendidas, o caminho a ser percorrido, ficou um pouco mais árduo.

CAPÍTULO III

DESCRIÇÃO DO HISTÓRICO DO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DA REDE SESI

Analisados alguns TCCs, com temas similares ao meu, não identifiquei nenhum que tivesse abordagem semelhante, pois os que tratam da formação continuada, relacionam-na à escolas das redes públicas municipais ou estaduais, enquanto que minha pesquisa foi realizada no SESI, especificamente no Pólo de Jundiaí, que abrange os Centros Educacionais de Vinhedo, Jundiaí, Itatiba, Bragança Paulista e Campo Limpo, ou seja numa Rede de ensino mantida pela indústria, que possui supervisão delegada própria, um Referencial Curricular próprio, construído coletivamente pelos profissionais da educação que ali atuam; e tem como meta uma *Educação por Excelência*. Isso sem contar com o fato de que as escolas do sistema S (SESI, SENAI, SENAC), 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 de lutas 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 tem 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.

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 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.

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, 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 criar e organizar uma equipe, a fim de promover orientações e acompanhamento pedagógico e administrativo às unidades escolares.

De acordo com o Caderno SESI *18 anos*, de 1965, o primeiro projeto educacional do sistema escolar SESI/SP foi implantado em 1947 e objetivava atender jovens e adultos no sentido de desenvolver-lhes as habilidades necessárias para o desempenho de uma atividade profissional. As ações educativas fundamentaram-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 nos planos das idéias, mantendo-se na prática uma forte predominância da pedagogia tradicional.

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.

A construção dos Referenciais Curriculares aconteceu através de sugestões e encontros, nos quais os professores puderam inferir a proposta e nela interferir. O documento foi criado de forma democrática pelos professores envolvidos na educação, em todas as áreas, sendo inclusive publicadas várias versões preliminares, para análise e sugestões dos profissionais envolvidos.

Neste processo, me lembro de diversas circunstâncias em que as colegas reclamavam do tipo de linguagem utilizada, uma vez que esta se mostrava um tanto quanto técnica. Tive a oportunidade de ser consultada por um dos analistas, que se tivesse algo que eu achava que não era um vocabulário oportuno, ambíguo ou pouco esclarecedor, eles aceitariam as sugestões.

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. Se assim não o fosse, como colocar em prática os Referenciais nas escolas? Como garantir uma padronização curricular nas unidades educacionais 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 com as quais

no deparamos: de um lado supõem o controle; de outro, o professor possui relativa autonomia.

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).

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.

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 de 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, possibilitarão 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 no campo da formação de professores, destacando como característica fundamental do ensino o fato de ser ela, 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.

Portanto, nós professoras estamos inseridas dentro deste contexto que nos traz duas faces: a de um sistema regulador e controlador de nossa ação, e ao mesmo tempo que se diz democrático pois permite uma liberdade de atuação dentro de nossas atividades.

CAPÍTULO IV

CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS QUE ATUAM NOS CICLOS I E II

Além do grupo de 20 professoras que me enviaram as respostas à pesquisa entregue em uma das reuniões de formação continuada. Eram mais de 50 profissionais naquela ocasião, pertencentes a todos os Centros Educacionais que compõem o pólo de Jundiaí, fiz uma pesquisa com as oito colegas que atuam comigo no Centro Educacional – 409, obtendo formalmente, apenas respostas de duas delas.

Para que houvesse uma complementação, decidi bater um papo informal, visando com isso, obter de maneira mais aprofundada o que pensam as professoras que também são protagonistas dessa vivência, ou seja, das reuniões de formação continuada.

Como eu, a maioria das entrevistadas não teve o ingresso no magistério como sendo a primeira opção de escolha profissional. Houve aí, como no meu caso, uma influência externa, seja familiar, seja através das amigadas, ou por outras circunstâncias.

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

Para realizar esta pesquisa, foquei meu olhar nas colegas que comigo atuam neste CE, tendo em vista a nossa convivência cotidiana, as falas que ocorrem antes do início do horário de aulas, nas salas dos professores, nos corredores da unidade, no pátio, durante o intervalo, pois nós ficamos com os alunos durante o intervalo destes, sendo dividido em dois tempos: Ciclo I e Ciclo II. Neste ano é que sugerimos um revezamento com duas professoras descendo para o intervalo em cada ciclo e, duas professoras fazem seu intervalo na sala dos professores, alternando os dias, para que todas possam ser contempladas com alguns minutos de descanso.

Como já referido acima, elaborei 5 questões que pudessem mostrar um pouco mais detalhada e próxima de minha realidade, o pensamento e um pouco das escolhas profissionais de minhas colegas.

- 1-A escolha profissional: ingresso no magistério;
- 2- A formação escolar;

- 3- O fazer saber da docência: ser professor (como se constrói o professor?);
- 4- A vivência das condições de trabalho;
- 5- Dê sua opinião sobre as formações continuadas (FORMAPROF). Em que elas têm contribuído para a sua prática?

As colegas pesquisadas concordaram com o procedimento, uma vez que conhecê-las como participantes dos projetos de Formação Continuada, torna-se necessário para apontar o percurso profissional das pesquisas e traçar um perfil que delinhe aspectos importantes da formação.

De todas as entrevistadas, apenas uma está ainda cursando o terceiro ano de Pedagogia, as outras já possuem o nível superior completo. Destas, todas cursaram Pedagogia tão logo terminaram o Ensino Médio, com habilitação para o magistério.

Como os professores se tornam professores? As professoras afirmaram que a formação teórica foi importante, mas que não é durante o Magistério ou na Pedagogia que nos formamos como professores, é na prática, é no dia-a-dia, que construímos o “ser professor”.

Uma outra colega entrevistada, afirmou que um professor se constrói com boa vontade, bom senso, espírito de pesquisa, carinho, coragem e prática.

Segundo as mesmas e no que concordo, na profissão de ensinar, não existem fórmulas ou regras que garantam a inserção na profissão. A aprendizagem nos cursos de formação (graduação), 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. Como faz referência, Libâneo e Pimenta (1999) “...as inovações curriculares – interdisciplinaridade, sala-ambiente, ciclos de aprendizagem e outras, requerem dos professores novas exigências de atuação profissional, ... novos saberes pedagógicos, que nem sempre tiveram lugar em sua formação” (P.259).

Os problemas enfrentados em sala de aula no cotidiano também contribuem para ser professor, pois resolver problemas exige criatividade, iniciativa e capacidade de enfrentar conflitos. Ao serem interrogadas sobre os maiores problemas enfrentados em sala de aula as entrevistadas apontaram primeiramente para o número de alunos por classe, em média 40 alunos, como já citado anteriormente. Trabalhar com 40 alunos que possuem cada qual uma opinião, valores, ritmos de

aprendizagem, conhecimentos e saberes diferenciados exige das professoras aprenderem a respeitar a opinião de todos, seus conhecimentos prévios, suas diversidades culturais, sendo muito difícil desenvolverem um ensino de excelência. O número de alunos e de 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, pois a individualidade do aluno tem que ser respeitada, mas as condições de trabalho ficam comprometidas, independentemente da formação acadêmica ou da participação nos programas de formação continuada oferecidos pela rede.

A questão da autonomia do professor fica bastante restrita, uma vez que as professoras têm que seguir rigorosamente os referenciais curriculares da rede, bem como todos os projetos que lhe são impostos.

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.”

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

Para garantir uma aprendizagem significativa é preciso que todos os envolvidos cumpram seus papéis; no caso, a educação deve ser vista como um triângulo: Escola-professor/família/aluno.

Ser professor é estar atento às mudanças.

A preocupação do “como fazer,” também é evidenciada na fala das colegas, as quais deixam claro que trocam experiências entre si, como um espaço privilegiado de aprendizagem. Sentem a falta de um profissional mais atuante na área pedagógica com quem pudessem compartilhar e serem orientadas, (a escola tem a coordenadora, mas os serviços burocráticos consomem todo o tempo da mesma). Talvez o cotidiano

se tornasse menos denso, pois juntas poderiam enfrentar os problemas e buscar as saídas coletivamente.

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

Quando indagadas sobre a formação de um modo geral, as professoras entrevistadas 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. Esta afirmação vem ao encontro com o que Nóvoa (1991) situa:

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (Nóvoa in Candau, Vera Maria Ferrão, Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais, 1996, p. 144).

Segundo 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 do educador.

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 de 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: “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 todas as entrevistadas alegaram que se esses encontros acontecessem fora de seu horário de trabalho, elas não participariam, ou por já ter outros compromissos, ou pela distância do local de trabalho.

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 espaço de construção de saberes docente.

Considerar as experiências e saberes construído pelo docente, em sua prática, é importante, mas não é o suficiente e cabe ressaltar que intervir na prática docente a partir da reflexão éos próprios docentes, favorecendo tal reflexão sobre seu trabalho, modificando-o a partir das concepções de educação do professor, em prol do aluno, e 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 possa utilizá-la em sua prática pedagógica.

É possível perceber que na visão das professoras o debate sobre as relações entre teoria e prática não está totalmente superado, pois, apesar de saberem da importância de cada uma, os docentes não conseguem estabelecer uma relação 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 acontecimentos 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 pela Rede SESI pode ser um caminho de reflexão sobre a prática na medida em que possibilite espaços de troca, leituras, discussões e propostas.

CAPÍTULO V

OUVINDO OS CAPACITADORES

O que diz os referenciais curriculares...

“A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1971 ampliou em quatro anos a chamada educação obrigatória e tornou o ensino de segundo grau compulsoriamente profissionalizante”. Na prática nem uma nem outra se consolidou. No ensino de primeiro grau, apesar da criação do salário-educação, em dezembro de 1964, ainda no governo Castelo Branco, os esforços de ampliar a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade para oito anos acabaram frustrados pelos elevados índices de fracasso escolar. No ensino de segundo grau a profissionalização não foi adiante, em grande parte pela falta de recursos financeiros e humanos qualificados, bem como pelo interesse daqueles que, ao chegarem ao ensino de segundo grau, estavam muito mais preocupados em ter acesso ao ensino superior do que a uma educação profissional que os qualificassem para o mercado de trabalho.

A década de 1980 iniciou-se sob o signo da “abertura política”. Em 1978, o presidente Geisel decretou o fim do Ato Institucional n.º 5, responsável pelo período de maior repressão política e social que o nosso país conheceu. Em 1979, a anistia política permitiu o retorno daqueles que foram obrigados a deixar o país desde a implantação do regime militar em 1964. A abertura política iniciada nessa década redimensionou o caráter da sociedade brasileira. Novas perspectivas de participação popular se fizeram presentes. Iniciou-se, a partir daí, um longo processo de construção de consciência política. Resgatou-se a importância da educação fundamentada em paradigmas que tornassem possível a construção de uma nova postura ideológica e política, ressignificando conceitos como: cidadania, participação, poder, autoridade, deveres, direitos, valores, entre outros, transformando as relações de convívio social.

Em 1986 o Congresso Nacional foi transformado em Congresso Constituinte, que iniciou nesse ano a elaboração da nova Constituição brasileira, a qual viria a ser promulgada em 5/10/1988, sendo chamada pelo deputado Ulysses Guimarães de “Constituição Cidadã”.

Nos **anos 1990** emergiram, por todo o mundo, discussões que se refletiram diretamente no âmbito educacional: qual o perfil do novo profissional? Que tipo de cidadão é necessário formar? Para qual sociedade?

Que currículo dará conta desta formação?

Paralelamente, a Câmara Federal iniciou a discussão do primeiro projeto para a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentado pelo deputado federal de Minas Gerais, Octávio Elísio.

Após tramitação com um percurso muito acidentado por acirrados debates, o projeto da Câmara, consubstanciado no que veio a ser conhecido como o substitutivo Ângela Amin, foi aprovado e encaminhado ao Senado Federal (1990). No Senado também muitos foram os debates e as audiências públicas, e o projeto se transformou no substitutivo Cid Sabóia, que em 1995 acabou sendo arquivado e em seu lugar foi colocado em pauta o projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro, passando a contar com o apoio ostensivo do Ministério da Educação, já no governo Fernando Henrique Cardoso, que finalmente, em 1996, veio a sancionar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, mas que de fato é a Lei Federal n.º 9.394, de 20/12/1996.

E no sistema escolar SESI-SP?

A partir de 1990, novos pensamentos inspiraram transformações além de questões programáticas, buscando-se mudanças paradigmáticas que marcaram a história da Diretoria de Educação do SESI-SP. Surgiram necessidades próprias, aliadas a novos pensamentos oriundos de diferentes instâncias – professores, coordenadores, técnicos em educação, pais, alunos, diretores e dirigentes, que, atuantes nesse sentido, ora como agentes de mudança, ora como de resistência, contribuíram para a abertura do diálogo a respeito de questões pertinentes ao processo de gestão, estruturação, ensino e aprendizagem.

A supervisão própria, delegada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 1995, surgiu nesse cenário de transformação, imprimindo no sistema escolar SESI-SP uma busca de identidade que pudesse rever, com maior apoio e fundamentação legal específica, as necessárias reformas educacionais. Uma delas foi a reformulação do Regimento Comum do Sistema Escolar SESI-SP em 1998, marcando o início de um processo participativo nas decisões pedagógicas quanto à

organização das suas diferentes modalidades de ensino e sistemática da avaliação, notadamente no Ensino Fundamental.

Esse processo envolveu todos os professores, coordenadores, assistentes de coordenação e supervisores da rede que foram consultados e tiveram a oportunidade de estudar, discutir e opinar coletivamente sobre questões referentes à progressão continuada e sistemática da avaliação, cumprindo-se o artigo 9º do novo regimento:

O processo de construção da gestão democrática será fortalecido por meio de medidas e ações dos órgãos centrais e locais, responsáveis pela administração e supervisão das unidades do sistema escolar SESI-SP, mantidos os princípios de coerência, equidade e co-responsabilidade da comunidade escolar na organização e prestação dos serviços educacionais.

Esta “abertura” significou assumir um processo contínuo e permanente de reflexão e ação sobre o cotidiano escolar, pois a concretização das ações dependia da reflexão dos professores, equipe escolar e equipe central sobre o papel e a função dos educadores no processo ensino e aprendizagem; a função dos conteúdos das áreas do conhecimento, a avaliação enquanto processo formativo, o reconhecimento do aluno como um cidadão atuante na sociedade, enfim, exigiu, e ainda exige, um repensar constante sobre o papel do currículo na formação deste cidadão; um currículo guiado pelas novas orientações legais, sociais e educacionais, possibilitando o domínio de conhecimentos, habilidades e competências básicas complementadas, integradas e contextualizadas pela parte diversificada, sendo o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho o objetivo conjunto de todas as áreas do conhecimento.

Para que todo esse novo fazer pedagógico se concretizasse nas escolas, foi necessário reestruturar a Diretoria de Educação. As novas idéias levaram-nos a práticas mais integradoras e coerentes com as transformações propostas. Uma delas foi o trabalho integrado das modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, agora pertinentes a uma mesma equipe.

O compromisso político do Departamento Regional do SESI-SP, perante essa mudança promovida pela Diretoria de Educação Básica, consolidou-se pelo apoio e investimento no projeto de formação continuada dos profissionais da educação, iniciado em 2001 e com a contratação de analistas pedagógicos que atuam diretamente como parceiros dos professores, em encontros durante o ano letivo,

assistindo-os e promovendo reflexões da e sobre a prática em sala de aula, socializando experiências didático-metodológicas, avaliando o processo de formação de modo compartilhado, sistematizando as idéias, teorizando e produzindo saberes e fazeres pedagógicos, enfim, construindo, coletivamente, a proposta educativa do sistema escolar SESI-SP – tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil – que será implementada em 2002, inaugurando um novo capítulo nesta história que apenas continua...

Princípios e objetivos da rede escolar SESI-SP

Em consonância com as diretrizes emanadas pela legislação de ensino vigente no país e considerando-se as peculiaridades da rede escolar SESI-SP, a Gerência de Supervisão de Ensino, da Diretoria da Educação Básica do SESI-SP, construiu os princípios abaixo articulados que deverá permear a prática docente neste novo fazer pedagógico, tanto para o Ensino Fundamental quanto para a Educação Infantil:

- 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 a compreensão e a 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 e 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 aluno-aluno, para o desenvolvimento do educando e do educador.

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

Pressupõe um esforço de integração da rede escolar SESI-SP 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. *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-á, na formação continuada dos educadores: as experiências individuais e coletivas, a reflexão crítica sobre as mesmas, transformando-as em objetos de estudos; 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 as práticas sociais*, o que implica a busca de uma reorganização do trabalho pedagógico expressando-se na formação de crianças e adolescentes capazes de adquirir e desenvolver competências em decorrência de novos saberes que se produzem, atendendo ao perfil profissional que se espera neste novo milênio, preparando-os 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, a rede escolar SESI-SP tem 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 de 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.

Fundamentos e pressupostos da proposta curricular

A presente reformulação curricular visa melhorar as práticas pedagógicas realizadas pelas escolas.

Para tanto, é necessário repensar o currículo, tanto do ponto de vista de seu conteúdo, da sua organização, quanto da sua prática.

Trata-se de um processo complexo, que pressupõe buscar respostas para questões do tipo: 1) O que ensinar e aprender? 2) Como definir um conjunto de aprendizagens básicas, que envolvem saberes comuns, competências, habilidades e procedimentos de estudo, ou seja, construir unidades significativas de conteúdos, elementos essenciais para a existência de uma vida com qualidade; práticas adequadas para a inserção no mundo do trabalho, bem como para a convivência com os demais, segundo princípios responsáveis e de colaboração?

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 realizar mudanças no âmbito do conteúdo e da organização dos mesmos.

Uma forma de alterar a organização curricular tradicional seria partir para a elaboração de projetos curriculares integrados (interdisciplinaridade), tendo como foco o projeto pedagógico de cada unidade escolar e levando em conta a continuidade dos saberes, valores e atitudes, projetos esses entendidos como ações reais que concretizem os objetivos desta proposta, e não como “temas geradores” ou “temas de interesses”.

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

1. O que se pretende que os alunos aprendam, nos diferentes campos do conhecimento (que nesta proposta estamos chamando de *expectativas de ensino e aprendizagem*)?
2. Como organizar as aprendizagens dos alunos no Ensino Fundamental (que nesta proposta estão organizadas em ciclos de dois anos de estudos, à semelhança dos Parâmetros Curriculares Nacionais)?
3. Como avaliar o aluno?
4. Como cada disciplina/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, ele deve ser encorajado e motivado para que seja implementador de decisões, com base

nas suas experiências profissionais. É, portanto, necessário desenvolver uma cultura de crescimento profissional nas escolas.

Concluindo essas considerações iniciais, assinalamos a importância de se ter claro que a resposta à pergunta: “Que conhecimento é mais significativo para o aluno?”, não é tarefa apenas do professor, embora ele seja um elemento central no processo ensino e aprendizagem, mas resulta de uma construção coletiva, uma vez que o currículo, por sua natureza, é essencialmente social.” (Referenciais Curriculares, 2001, p.13 – 16)”.

Dentre as seis entrevistas que enviei, recebi apenas duas delas, ambas de analistas que ministram as formações continuadas no Ciclo II, onde atuo. As respostas foram bastante sucintas e resumidas. Percebi que sempre nos são cobrados urgência e aplicabilidade em atividades que nos são propostas, mudanças de maneiras de ensinar, modelos de planos de aulas, novas formas de avaliações, porém quando se trata de um retorno por parte destas pessoas que são responsáveis pela nossa vida funcional, o retorno não acontece, nem mesmo uma satisfação para com o profissional que requer uma pequena parcela de tempo e contribuição destes profissionais.

Dos analistas que se propuseram a responder, um tem 20 anos de profissão, e outro 22 anos. Atuando na rede SESI, o primeiro tem 11 anos, dos quais oito foi como professor, dividido entre pré-escola e educação de jovens e adultos, tendo inclusive trabalhado com adolescentes com necessidades especiais, paralisia cerebral, embora não tenha especificado onde atuou nesta última atividade; o outro analista o mesmo tempo que tem de formação acadêmica, tem de atuação na rede SESI. Ambos são formados em Pedagogia, mas o último revela ter feito outras especializações, não esclarecendo quais seriam.

Os dois possuem entre 3 e 7 anos como analistas e ingressaram através de concurso interno promovido pela rede. A vontade de continuar a aprender sempre foi o que os levaram a optar por esta área, e também na contribuição com a melhoria da qualidade de ensino.

Quando questionados sobre as articulações entre a prática e o que aprenderam na universidade, o primeiro foi reticente, pois se refere a esta articulação sobre a

prática de estudo e reflexão sobre o fazer docente. Enquanto que o outro entrevistado disse perceber uma forte articulação de informações e objetivos.

Segundo os analistas, estes escolhem os temas e atividades a serem aplicados aos professores da rede, através das avaliações aplicadas a estes professores, bem como focalizando nos dilemas da sala de aula. Ambos conseguem analisar se o que estão oferecendo aos professores tem sido aplicado, dando oportunidade para que os professores socializem as experiências e tirem dúvidas, através da demonstração de interesse pela prática pedagógica, deixando claro que cada um é responsável pelo próprio progresso: “só faço aquilo que acredito, só mudo minha ação quando tomo consciência da necessidade dessa adesão”, fala de um dos analistas; o outro argumenta que além dos relatos em sala de aula, há o acompanhamento de coordenadores/administrador e supervisores de ensino.

Uma das questões de que tenho maior curiosidade, que é como acontece a rotina de trabalho dos analistas, quando não estão nos pólos dando formação, ambos apenas responderam que é uma rotina de muito estudo.

Os teóricos que embasam os estudos de ambos, segundo suas próprias palavras, são os mesmos citados nos referenciais curriculares. Os momentos de capacitação dos capacitadores acontecem dentro da própria sede da rede, ou em cursos que não são especificados pelos mesmos, apenas disseram que estes momentos acontecem com consultores altamente capacitados contratados pela própria instituição e pela gerente da mesma. Ambos declararam ter autonomia para decidirem sobre os temas e/ou disciplinas a serem aplicados aos professores.

Como expus acima, as respostas não foram tão aprofundadas como eu gostaria. De início, propus uma entrevista aberta, sendo gravada e transcrita por mim, mas a proposta foi recusada, sob a alegação de falta de tempo, embora eu tivesse me proposto a adequar o meu horário e local, de acordo com a disponibilidade. Este pode ser um dos fatores que contribuíram para que algumas questões pudessem ser mais esclarecedoras. No entanto, tendo em vista as circunstâncias e o número de respostas obtidas, espero ter contribuído de alguma forma para acrescentar algo às minhas colegas que comigo labutam cotidianamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Acredito que a formação continuada tem uma característica fundamental que não pode ser esquecida, quando se imagina um modelo de trabalho, porque ela se caracteriza:

-pela superação dos limites do repasse de informações desvinculadas do contexto,
-porque é uma formação que se dá após a formação inicial, então, com sujeitos que são trabalhadores em exercício,
-numa dada realidade, podendo garantir unidade entre o cognitivo, o afetivo e o motivacional, ampliando os alcances na construção de uma cultura docente diferenciada.

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 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 redes de ensino privado do país.

Cabe ressaltar que a construção desse Referencial se deu de forma coletiva e envolveu todos os profissionais da educação, não tendo sido, portanto, elaborado 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 as professoras pesquisadas afirmaram que reelaboram 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 sua formação.

Conforme citado pelas entrevistadas nessa pesquisa, os momentos de capacitação enriquecem o trabalho docente, pois não deixam de constituir-se em espaço de troca e construção de saberes, mas por si só não garante a melhoria na prática pedagógica. Elas apontam que, independentemente da qualidade da formação pessoal ou em serviço que o professor recebe, atingir a meta da REDE 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 as professoras, que afirmaram, dessa maneira, refletir sobre a prática pedagógica.

É interessante indicar também que, quando as professoras foram questionadas sobre como essas formações interferem em sua prática, a grande maioria apontou mudanças na forma de avaliação dos alunos.

Vale citar o que sugere os 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 Bibliográficas

- ANDALÓ, Carmem Sílvia de Arruda - Fala, professora!: repensando o aperfeiçoamento docente – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ARROYO, Miguel G. – Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BEHRENS, Marilda Aparecida – Formação continuada dos professores e a prática pedagógica – Curitiba: Champagnat, 1996.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto . Formação Continuada e Gestão da Educação (org.). – São Paulo: Cortez, 2003.
- FOLMER, Maria Cristina – Dissertação de Mestrado – Projeto Pessoal de Vida e Trabalho: A Orientação Profissional na perspectiva de orientadores e orientandos. UNICAMP – 2000.
- FONTANA, Roseli A. Cação. Como nos tornamos professoras? – 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GATTI, Bernadete . Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas, autores associados, 1997.
- GOORGEM, Pedro e SAVIANI, Demerval (orgs),. Formação de Professores. Campinas – SP. Editora Autores Associados.
- MACIEL, Lizete shizue Bomura e Neto, Alexandre Shigunov, (organizadores). Formação de Professores: passado, presente e futuro. – São Paulo: Cortez, 2004.
- MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. IN: In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias (orgs.)Concepções e práticas de formação de professores – diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.57-73 (Trabalhos apresentados no XI ENDIPE – Goiânia – Goiás, 2002).
- MARQUESIM, Dejanira Fontebasso. Capacitar para quê? – Um estudo sobre o curso de capacitação docente em serviço de Jundiáí. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. TCC, 2000.
- NETO, Alexandre Shigunov, MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). Reflexões sobre a formação de professores. Campinas.SP. Papyrus: 2002.

- NOVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António Os professores e sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.p.139-158.
- NÓVOA, A. Os professores e as Histórias da sua vida. In. NÓVOA, A (org.). Vidas de professores. Porto, Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. “Professor se forma na escola”. In: *Revista Nova Escola*, 2003.
- PRADA, Luis Eduardo Alvarado. Formação Participativa de Docentes em Serviço. – Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. A prática Reflexiva no Ofício de Professor. Profissionalização e Razão Pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- REALI, Aline Maria de M. R. e Mizukami, Maria da Graça NICOLETTI.(organizadoras). Formação de professores: Tendências Atuais. – São Carlos: EDUFSCar, 1996.
- REFERENCIAIS CURRICULARES, Rede SESI/SP, 2001.
- RODRIGUES, Neidson. Lições do Príncipe e outras lições. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- SERBINO, Raquel Volpato. Formação de professores (org.). –São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. – (Seminários e debates).
- UTSUMI, Miriam Cardoso (organizadora). Entrelaçando Saberes: Contribuição para a Formação de Professores e as Práticas Escolares. - Florianópolis: Insular, 2002.
- VALIM, Juliana Miranda. TCC – Avaliar para aprender: Aprendendo para avaliar. UNICAMP – 2005.

ANEXO 1

Eis a pesquisa na íntegra:

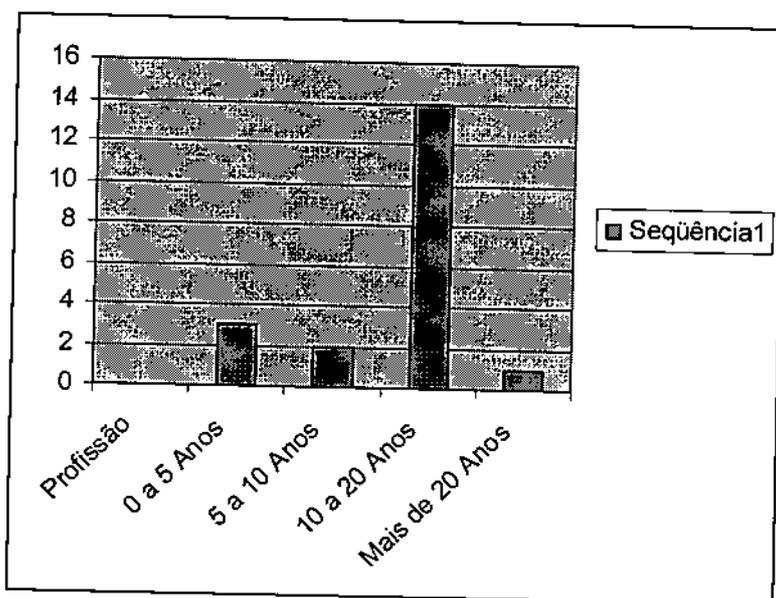
Caras colegas estou preparando uma pesquisa para meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), do meu curso de graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Campinas. Como tema, escolhi algo que me inquieta, a Formação Continuada. Pretendo apenas colocar como foco até que ponto estas formações são válidas para a nossa prática e como elas têm nos ajudado no dia-a-dia.

Quero esclarecer que a sua resposta contribuirá de maneira excepcional para que eu possa desenvolver um trabalho coerente e de qualidade. Esclareço ainda, que em momento algum suas respostas serão reveladas de maneira particular ou individual. Pretendo fazer tabulações e com isso, coletivizar as mesmas, mantendo com isso total sigilo e imparcialidade. Apenas serão revelados depoimentos autorizados por escrito.

Sua identificação não é obrigatória. Agradeço a sua valorosa contribuição.

Eis as respostas que recebi nas questões apresentadas.

I- HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É PROFESSORA?



Pelo que pude constatar, o número de professoras que já atuam a muitos anos nessa profissão é muito maior do que as iniciantes ou as professoras em final de carreira. Podemos observar que esse número se dá em virtude da Rede SESI ter reestruturado seu quadro de professoras em 2002/2003, para que houvesse uma equiparação salarial, muitas professoras com muitos anos de docência na rede foram

demitidas, sendo contratadas novas professoras, através de um processo seletivo, que é o meu caso.

2 - HÁ QUANTOS ANOS ATUA NA REDE SESI?

MENOS DE 5 ANOS – 8

MAIS DE 5 ANOS – 12

3- HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ CONCLUIU O CURSO SUPERIOR? QUAL A SUA FORMAÇÃO?

PEDAGOGIA – 16

LETRAS /PEDAGOGIA – 1

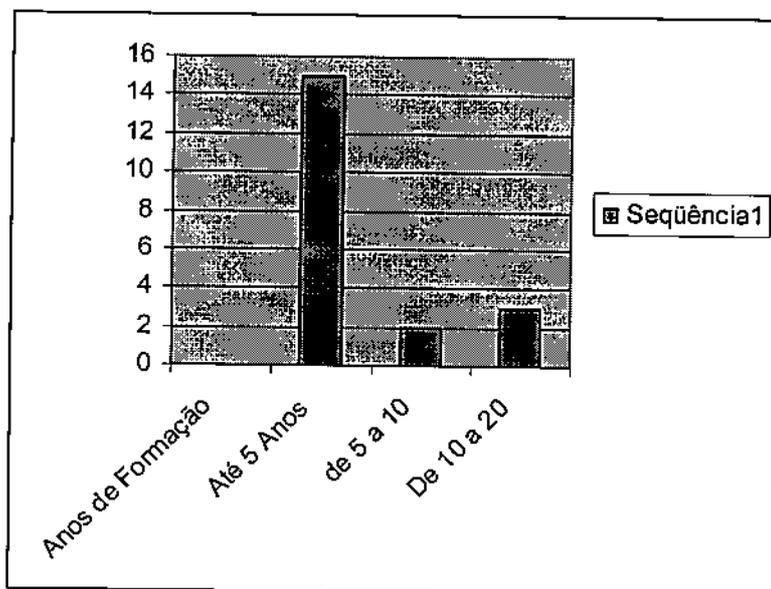
NORMAL SUPERIOR – 1

BIBLIOTECÁRIA- 1

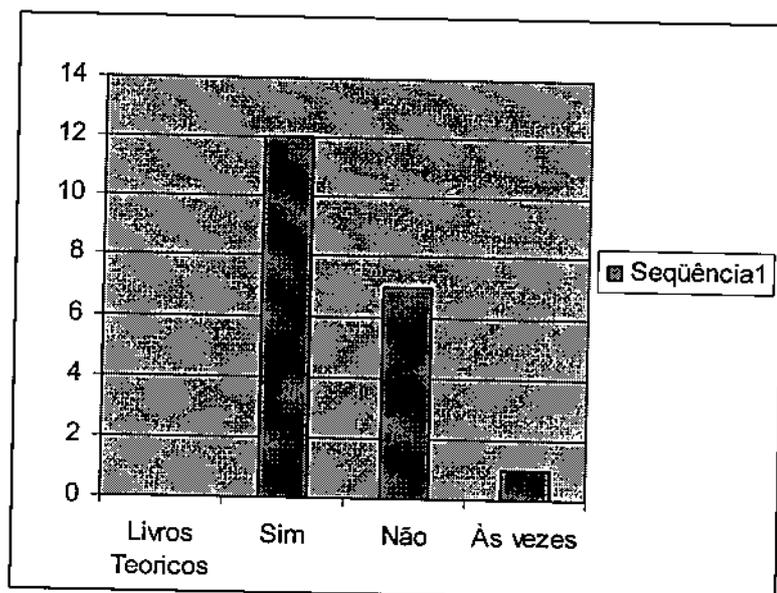
COMUNICAÇÃO SOCIAL – 1

A bibliotecária aqui acima referida atua no CE 409, onde o espaço utilizado para a biblioteca é amplo, organizado e a profissional responsável, faz um trabalho de excelente qualidade, tendo alcançado um índice de 95% de satisfação na última auditoria feita pela rede (2006), envolvendo todos os segmentos do Centro Educacional.

TEMPO DE FORMAÇÃO:



4 - VOCÊ TEM O HÁBITO DE LER LIVROS TEÓRICOS EXCLUSIVOS DE SUA PROFISSÃO?



5- SE OS LÊ, COM QUE FREQUÊNCIA OCORREM ESTAS LEITURAS?

POR INDICAÇÃO DE ALGUÉM – 5

POR NECESSIDADE DE MELHORAR SUA PRÁTICA - 7

APENAS COMO FORMA DE CONHECER NOVOS REFERENCIAIS
TEÓRICOS – 1

6- VOCÊ TEM O HÁBITO DE PARTICIPAR DE OUTROS CURSOS, DE LIVRE
ESCOLHA, RELACIONADOS À ÁREA DE ATUAÇÃO?

SIM – 10

NÃO – 10

POR QUÊ? –

FALTA DE TEMPO, OPORTUNIDADES E QUESTÕES FINANCEIRAS – 8.

MELHORAR A PRÁTICA; APERFEIÇOAMENTO – 8.

TROCA DE EXPERIÊNCIAS – 1.

CONSIDERA FRACA, AS FORMAÇÕES OFERECIDAS PELA REDE – 1.

NÃO DEU NENHUMA RESPOSTA – 2

Quanto a esta questão, pude observar em outros momentos de conversa informal entre mim e as colegas professoras do Centro Educacional onde atuo, de que as leituras acontecem sim, mas no âmbito pessoal. São leituras de auto-ajuda ou outros aspectos, que não envolvem teóricos, como as leituras que fazemos na formação inicial.

7- VOCÊ CONSIDERA AS FORMAÇÕES CONTINUADAS ÚTEIS PARA A SUA PRÁTICA?

SIM – 17

NÃO – 3

EM QUE ASPECTOS:

- MELHORA DA PRÁTICA DE SALA DE AULA;
- PELAS TROCAS DE EXPERIÊNCIAS ENTRE OS CENTROS EDUCACIONAIS;
- AMADURECIMENTO DAS PRÁTICAS ADEQUADAS ÀS EXPECTATIVAS (REFERENCIAIS CURRICULARES);
- NOS KITS DE ATIVIDADES (MODELOS DE ATIVIDADES SUGERIDAS PELOS ANALISTAS DURANTE OS PERÍODOS DE FORMAÇÃO);
- DICAS DE NOVAS TÉCNICAS;
- TER UM NOVO OLHAR SOBRE A PRÁTICA;
- NÃO HÁ MUITO DE NOVO;
- É NECESSÁRIO FAZER ADAPTAÇÕES, POIS O QUE É APRESENTADO NÃO DÁ PARA SER TRABALHADO NO DIA-A-DIA;
- NÃO TEM ACRESCENTADO MUITO ALÉM DOS CONHECIMENTOS ANTERIORMENTE ADQUIRIDOS.

Segundo Bebens, “A formação dos professores é um meio útil, necessário e fundamental para consolidar a mudança, mas, por si só, nenhum curso de formação e capacitação docente leva a mudanças substanciais no meio educacional... A formação não se faz antes da mudança, mas durante o processo.” (p.114), pelas respostas obtidas nas pesquisas, percebi que o objetivo principal dos formadores, ou seja, os analistas, nem sempre vêm de encontro com as reais necessidades dos professores, de suas expectativas e anseios.

7- VOCÊ CONSIDERA AS FORMAÇÕES CONTINUADAS ÚTEIS PARA A SUA PRÁTICA?

() SIM

() NÃO

EM QUE ASPECTOS?

8- VOCÊ APLICA EM SUA SALA DE AULA TODAS AS ATIVIDADES APRESENTADAS NOS CURSOS?

- TODAS AS ATIVIDADES.
- APENAS PARTE DAS ATIVIDADES.
- FAÇO ADAPTAÇÕES DE ACORDO COM A REALIDADE DE SEUS ALUNOS.
- NUNCA APLICO AS ATIVIDADES.

9- VOCÊ BUSCA NOVOS CONHECIMENTOS DIANTE DE UM DESAFIO?

SIM

NÃO

EM QUE CASOS?

10- RESERVEI ESTE ESPAÇO PARA SUAS SUGESTÕES DE COMO POSSO MELHORAR MINHA PESQUISA OU OUTRO COMENTÁRIO QUE VOCÊ POSSA FAZER PARA QUE MEU TRABALHO SEJA APRIMORADO. GRATA.

ANEXO 2

AOS ANALISTAS DA REDE SESI, DO PÓLO DE JUNDIAÍ.

Caros colegas creio que posso assim os chamar, estou preparando meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Campinas.

Escolhi como tema as Formações Continuadas da Rede SESI. Não pretendo nem criticar de forma negativa, nem tecer elogios que não sejam sinceros. Apenas desejo analisá-las sob olhares de quem são os principais atores, nós professoras do ciclo I e II e vocês, equipe de formadores.

Por isso, preparei algumas questões, cujas respostas, diga-se de passagem, serão fundamentais para complementar minha pesquisa, ajudarem a conhecer um pouco mais os profissionais que atuam na linha de frente dessas formações e o perfil dos mesmos.

Peço que, por favor, não deixem de dar sua contribuição. Caso não queiram revelar sua identidade, respeitarei esse desejo.

Grata pela colaboração,

Professora Flor – CE-409

- 1- Nome (opcional).
- 2- Formação profissional.
- 3- Tempo de profissão.
- 4- Tempo de SESI.
- 5- Outras experiências.
- 6- Como passou a ser formador (a)?
- 7- Quanto tempo atua nesta área?
- 8- O que o (a) levou a atuar nesta área?
- 9- Quais articulações existem entre sua prática e o que aprendeu na universidade?
- 10- Como pensa nos temas e nas necessidades dos professores que capacita?
- 11- Como escolhe os textos e atividades?
- 12- Como sabe que o que foi aplicado na formação está tendo reflexo nas práticas pedagógicas?
- 13- Como é sua rotina de trabalho, estudos e aplicação das formações?

14- Quais os teóricos que mais o inspiram para os estudos e as aplicações das formações?

Você tem autonomia para escolher os temas e/ ou disciplinas a serem abordados nas formações?

15- Quem o (a) capacita e de que forma isso ocorre?

