

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290003440



FE

TCC/UNICAMP So89e

ROSANA CÔRTEZ MATHIAS DE SOUZA

EDUCAÇÃO CONTINUADA: PERCURSO REFLEXIVO DA PROFESSORA  
EM FORMAÇÃO

CAMPINAS

2007

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

1290003440

© by Rosana Cortes Mathias de Souza, 2007.

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	TCC/UNICAMP
SO89e	
V.....	EX:
COMBO:	3440
PROC.:	129/08
Ci.....	1
PREÇO:	1100
DATA:	01/03/08
CPD:	426525

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

So89e Souza, Rosana Cortes Mathias de.  
Educação continuada : percurso reflexivo da professora em formação /  
Rosana Cortes Mathias de Souza. -- 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. Formação de professores. 2. Prática docente. 3. Prática reflexiva. I.  
Prado, Guilherme do Val Toledo. II. Universidade Estadual de  
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-642-BFE

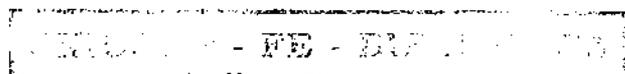
Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação

Rosana Côrtes Mathias de Souza

Educação Continuada: percurso reflexivo da professora em formação

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como exigência parcial  
para conclusão do curso de graduação  
em Pedagogia, da Faculdade de  
Educação da UNICAMP, sob orientação  
do Professor Doutor Guilherme do Val  
Toledo Prado.

Campinas  
2007



## FOLHA DE APROVAÇÃO

---

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Este trabalho é especialmente dedicado a minha família: Arquimedes e Stephanie. À minha mãe, Regina, que embora não tenha me acompanhado neste trajeto, com certeza está muito feliz por mim.

Eu agradeço...

A Deus, por permitir realizar um sonho há muito almejado.

Ao meu marido Arquimedes, pelo apoio, paciência e companheirismo durante este percurso.

À minha filha Stephanie que, embora presente, por vários momentos sentiu minha ausência.

À minha sogra Regina, sempre disposta a amparar nos momentos onde fosse preciso.

Ao professor Guilherme do Val Toledo Prado pela orientação, acolhimento, amizade, humildade e dedicação em assumir mais esse compromisso.

À professora Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, pela importante contribuição dada a este trabalho como professora e como segunda leitora.

A todos os docentes e funcionários que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

" A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) Por isso, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática."

(Paulo Freire)

## RESUMO

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa e tem como temática a formação continuada de professores que atuam na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Objetivei traçar uma linha do tempo onde descrevo o histórico dos cursos de educação continuada oferecidos pela rede pública, desde sua gênese até a atualidade, e posteriormente, com base em dados coletados, busco avaliar suas contribuições para a prática docente. Para subsidiar esta análise, fez-se necessário dar voz aos dois sujeitos envolvidos diretamente na elaboração e realização dos cursos: formadores e professores.

O trabalho se inicia com um levantamento histórico dos programas de educação continuada, desde a década de 50 e até dias atuais, focando as ações promovidas pela Secretaria de Educação, atualmente denominadas "Orientações Técnicas". Em seguida, registro dados que foram coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas realizadas com duas formadoras, denominadas Assistentes Técnico-Pedagógicas (ATPs), que atuam na Diretoria Leste - Campinas, e traço um olhar analítico sobre minha trajetória pessoal enquanto participante destes encontros. Além das entrevistas, utilizo a aplicação de questionários, que foram respondidos individualmente por nove docentes que atuam em diferentes escolas da rede de ensino, e que participam dos cursos oferecidos.

De posse dos dados coletados nas entrevistas e nos questionários, encerro o estudo fazendo uma análise sobre o conceito de educação continuada apresentado na literatura, retomando as vozes das ATPs e dos docentes, confrontando suas idéias, concepções, aspirações e vivências, possibilitando-me avaliar se os dois grupos possuem a mesma percepção acerca dos cursos.

## SUMÁRIO

Introdução.....	01
I – Histórico dos programas públicos de educação continuada.....	07
II – As vozes das Assistentes Técnico-Pedagógicas.....	18
III - Experiência pessoal enquanto participante das orientações técnicas.....	28
IV – As vozes dos docentes.....	34
V – A educação continuada em discussão, retomando a voz dos Assistentes Técnico-Pedagógicos e dos docentes.....	37
Considerações finais.....	43
Referências Bibliográficas.....	46
Anexo 1.....	49
Anexo 2.....	50

## Introdução

Atualmente, como em toda área profissional, o trabalho docente exige dedicação, estudo, pesquisa e um desenvolvimento profissional de qualidade. Tem-se percebido que essas práticas são desenvolvidas tanto pelo interesse e iniciativa do próprio docente, como também pelo oferecimento de cursos de capacitação<sup>1</sup> pelas instituições, sejam elas públicas ou privadas.

Nos últimos anos, a nova legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e as reformas introduzidas nos sistemas educacionais trouxeram em nosso país uma nova perspectiva para a abordagem da formação docente, devido às transformações econômicas ocorridas mundialmente, criando novas demandas para o sistema educacional. Com isso, o Estado buscou redimensionar esforços no sentido de conseguir ganhos de produtividade nos sistemas escolares, apoiado por órgãos internacionais, objetivando a formação de um professor com habilidade e competências capazes de torná-lo o transmissor, na sala de aula, das novas exigências demandadas pelas políticas neoliberais.

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990 e, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº. 9394, em 1996, a formação dos professores é tema obrigatório nos debates nacionais e internacionais. A Conferência Mundial apresentou-se como importante elemento no processo de universalização da educação proposto pelos órgãos internacionais que a promoveu. As mudanças mais amplas ocorreram em decorrência da Conferência e também a partir da aprovação da lei nº. 9394/96. São mudanças no currículo nacional, na organização da gestão, no sistema de financiamento, na formação dos profissionais da educação, entre outras.

A questão da formação dos professores da educação básica passa a ser debatido, a princípio, no Acordo Nacional e no Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, ambos os documentos sintetizam as propostas de intenções e prioridades do Plano Decenal de Educação para Todos, acordo firmado entre o poder público, as organizações governamentais e as

---

<sup>1</sup> Embora os termos capacitação, formação e educação docente não sejam sinônimos, nesta monografia será utilizado o vocábulo capacitação, denominação dada aos programas oferecidos pela rede estadual de educação do Estado de São Paulo. Formação será usada em outro contexto, explicitado e assumido ao longo do texto.

entidades acadêmicas e sindicais do movimento de educadores brasileiros. Posteriormente, a formação ganha espaço nos estudos do Fórum Permanente pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, responsável pelo Plano Decenal. Entretanto, em 1995, o Acordo Nacional é descumprido por parte do governo federal, culminando em um novo panorama educacional, rumo à LDB. Nesta lei, a formação dos professores é rapidamente tratada no título VI, "Dos Profissionais da Educação", em apenas seis artigos, pretendendo definir os fundamentos que devem embasar a formação docente, os níveis e modalidades de ensino, além de delimitar os locais de formação.

Segundo Campos (1999), o sistema educacional brasileiro manteve por várias décadas, três diferentes segmentos atuantes nos sistemas de ensino, mantendo muitas semelhanças com o sistema educacional francês, cuja influência permanece nos dias atuais: o primeiro segmento era composto pelo professor de 1ª a 4ª série e pré-escola formadas no curso Normal, em sua maioria mulheres, sem uma exigência de formação em nível superior; o segundo segmento é composto pelos professores especialistas, formados em cursos superiores, lecionando disciplinas específicas a partir da 5ª série. Surge ainda um terceiro grupo constituído por educadores leigos, muitas vezes sem vínculo formal de emprego, ligados a entidades filantrópicas, comunitárias ou de assistência social.

Esses corpos hierárquicos sobreviveram a várias reformas legais e organizacionais ocorridas a partir da década de 70, incorporando as mudanças sociais no seu perfil. Entretanto, a lei que está em vigor propõe uma política de formação docente inicial e continuada que afeta esta organização, além de oferecer diretrizes para o processo de certificação dos professores, bem como para a autorização das instituições formadoras.

Segundo Freitas (2002) o atual governo Lula, no campo da formação dos profissionais da educação, criou o Programa Toda Criança Aprendendo, que orienta a política de formação continuada e a certificação de professores. Tal iniciativa dá continuidade às políticas anteriores de desprofissionalização docente, bem como, de subordinação do sistema educacional às agências internacionais de financiamento, mais especificamente ao Banco Mundial, priorizando a criação de programas de educação à distância e material didático para a formação continuada de professores da educação básica.

Freitas ainda aponta que as diretrizes da política de formação de professores oferecidas através do citado programa, mantém as concepções presentes nas políticas de formação implantadas pelo governo anterior, apresentando um movimento aparentemente contraditório ao de regulação e profissionalização do trabalho docente. Entre estas várias ações podemos citar:

- Permanência da formação de professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em nível médio;
- Ênfase maior na experiência e na prática como norteadores da “formação em serviço”, restringindo a formação teórica e epistemológica do campo educacional;
- Criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) como único espaço preferencial para a formação de professores;
- Exclusão dos cursos de licenciatura do âmbito da educação e dos centros de educação nas universidades.

Essas reformas no sistema educacional fazem parte de um movimento maior que envolve, além do Brasil, outros países da América Latina e Caribe. De acordo com a conferência regional “O desempenho dos professores da América Latina e Caribe: novas prioridades”, realizada em 2002, há necessidade de utilizar novas tecnologias como recursos de ensino nas escolas de educação básica, enfatizando a importância da familiarização dos professores com esses meios de formação como parte de aperfeiçoamento profissional.

Como iniciei minha carreira docente em 1989, acabei por vivenciar algumas destas ações. Atuando como professora nas séries iniciais do ensino fundamental, sempre procuro participar das capacitações docentes oferecidas pela rede pública estadual, atualmente chamadas Orientações Técnicas, buscando algo inovador que possa vir a contribuir para a minha atuação, procurando novas práticas que dinamizem as aulas. Entretanto, percebo que tais cursos não se apresentam exatamente como um projeto de formação mas possuem um caráter de transmissão de “fórmulas prontas” que devem ser aplicadas em sala de aula, acabando por controlar e delimitar o trabalho do professor. O primeiro curso de capacitação do qual participei, no início de minha caminhada docente, mostrou-me o quanto os conteúdos e metodologias eram determinados por órgãos superiores e repassados aos docentes, como um receituário, objetivando sua passiva aplicação nas salas. Este curso abordava os

conteúdos matemáticos trabalhados nas séries iniciais, trazendo uma metodologia diferenciada do velho modelo, norteado por um livro editado pela Imprensa Oficial do Estado – IMESP e elaborado pela CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, denominado “Atividades Matemáticas”. Os encontros foram muito úteis na época, pois me mostraram uma forma diversificada de se trabalhar com a disciplina de matemática, além de transmitir certa segurança à minha prática, que ainda estava se formando. Entretanto, como estava iniciando na carreira, não percebi o quanto aquele curso poderia ser importante ao trazer uma oportunidade para os docentes trocarem experiências e refletirem sobre os resultados obtidos com o desenvolvimento das atividades do AM.

Decorridos muitos anos e refletindo sobre a importância da capacitação em serviço, surgiu-me o interesse de pensar mais profundamente sobre o assunto. Assim, a motivação desta pesquisa surgiu da necessidade de avaliar se as capacitações contribuem para a minha prática de professora e dos demais professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, bem como traduzir a percepção dos dois agentes que fazem os cursos acontecerem: docentes e formadores. Participante ativa destes encontros, e conversando com minhas colegas de profissão, observo que a grande maioria encara estes momentos como um fornecedor de receituário a ser aplicado na sala de aula, não trazendo o enriquecimento esperado ao trabalho pedagógico.

Marquesim (2000), em seus estudos realizados sobre capacitação docente na rede pública, nos alerta quanto às premissas que envolvem os cursos de capacitação continuada, podendo apresentar-se de duas formas. Segundo a autora, a primeira premissa apresenta um curso de capacitação meramente instrumental, que visa preparar o docente para realizar técnicas pedagógicas e metodologias de ensino, visando aplicá-las em sala de aula, desconsiderando os saberes e conhecimentos produzidos pelo professor. A segunda é um curso que visa contribuir para o exercício da autonomia e da reflexão da própria prática, contribuindo para a construção de um corpo teórico que poderá ser aplicado no cotidiano da sala de aula. Partindo dessas premissas, pode-se questionar a concepção que está presente nos programas de capacitação oferecidos pela rede pública estadual.

Assim, como são várias as concepções que permeiam os cursos de capacitação, há também variadas concepções acerca do professor que se quer

formar. Pérez Gómez (apud Falsarella, 2004, p.31) defende duas concepções básicas: o professor como técnico-especialista e o professor como prático-autônomo. A primeira concepção vê a docência como uma atividade instrumental. Para o autor, o trabalho docente é único, complexo, variável e não se encaixa em esquemas previamente estabelecidos e, portanto, não é aceitável que seja visto como uma atividade técnica, mesmo considerando que a técnica não deva ser totalmente ignorada. A segunda concepção parte do princípio que o professor enfrenta problemas de natureza prática que surgem no decorrer da vida escolar, determinados pelo contexto que vivencia. Assim, pensar o professor como um profissional prático é fundamental já que dele depende sua capacidade de mobilizar seus conhecimentos técnicos e recursos intelectuais para resolver tais problemas.

Partindo dessas premissas, objetivo, com esta monografia, analisar a formação docente em serviço oferecida pelo órgão a que estou vinculada; quais contribuições trazem para a prática docente; e se existe uma concordância na percepção das Assistentes Técnico-Pedagógicas e a dos professores em relação a esses cursos. Para alcançar os objetivos aqui propostos, foi feito um levantamento bibliográfico sobre a temática formação do professor e formação continuada, seguido de uma seleção dos referenciais teóricos que contribuiriam para realizar a caminhada do Trabalho de Conclusão de Curso.

Paralelamente às leituras, realizei uma pesquisa de campo, através de coletas de dados quantitativos, utilizando para isso, entrevistas semi-estruturadas (Anexo 1), gravadas em áudio, com duas formadoras da Diretoria Leste-Campinas, denominadas Assistentes Técnico-Pedagógicas, responsáveis pela elaboração e realização dos encontros, envolvendo toda a equipe docente desta Diretoria.

Elaborei questionário (Anexo 2) com respostas abertas que foi respondido individualmente por nove docentes que atuam em duas escolas públicas estaduais, e que participam dos encontros de capacitação docente organizados por esta Diretoria, concluindo assim, a etapa de coleta de dados.

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo faz um levantamento histórico dos programas de capacitação continuada do Estado de São Paulo, iniciando na década de 50, marcada pelas primeiras preocupações acerca da qualidade de uma educação em massa, chegando até

nossos dias, com a elaboração e execução de vários programas de capacitação docente.

O segundo capítulo traz as vozes das Assistentes Técnico-Pedagógicas, responsáveis pela elaboração e realização dos encontros ocorridos na Diretoria de Ensino, sendo um deles o Projeto Ler e Escrever, voltado para a produção de textos, e o segundo, Projeto Letra e Vida, focando a alfabetização.

O terceiro capítulo faz uma breve exposição sobre minha vivência enquanto participante destes encontros e as contribuições que trouxeram para a minha prática.

O quarto capítulo dá voz aos docentes que também participaram destes encontros. Este capítulo traz dados que foram coletados através de questionário aberto (Anexo 2), respondido individualmente por nove professoras que atuam em duas escolas estaduais do município de Campinas.

Finalmente, o quinto capítulo analisa a abordagem sobre educação continuada trazida na literatura e confronta as idéias apresentadas pelas ATPs e docentes, buscando avaliar se há uma concordância de percepção entre os dois grupos sobre os cursos de formação continuada oferecidos pela Diretoria de Ensino.

É preciso esclarecer que meu compromisso em realizar este trabalho foi com um tema que há muito me inquietava. E constatada essa inquietação, lembro-me das palavras de Paulo Freire quando afirma que "minha constatação não me leva à impotência." Meu papel no mundo não é só de quem constata, mas de quem é "capaz de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela" (2004, p.77).

## I – Histórico dos programas públicos de educação continuada

Qualquer proposta de inovação e melhoria da qualidade do ensino passa necessariamente pela questão da formação docente e sua atuação dentro da sala de aula. Segundo Schulman (apud Ludke, Moreira, Cunha, 1997, p.1) nenhuma proposta é bem sucedida sem a aprovação e aceitação docente, pois "não há reforma educacional que não precise passar pelo filtro da aprovação dos professores". Tal aprovação e atuação exigem um profissional envolvido além de uma reflexão sobre a formação continuada dos profissionais do ensino. A questão sobre a formação docente é bastante ampla e envolve aspectos econômicos, sociais, políticos e até mesmo culturais. Na área da educação, os cursos de aperfeiçoamento do profissional atuante são oferecidos através de programas de formação continuada pelas instituições educativas das redes públicas e privadas<sup>2</sup>.

Em nosso país, a preocupação acerca da formação docente não é recente. Neste capítulo, faço uma pequena abordagem histórica sobre os programas de formação em serviço oferecidos ao longo das últimas décadas para entender a trajetória do processo de formação docente e suas conseqüências. Muitos estudos foram realizados sobre o assunto e, entre eles, trago como referência a reflexão feita por Pompeu (2005), Polimeno (2002) e Filho e Alves (2003), esta última apresentada durante o VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.

Na década de 50, com a crescente industrialização do país iniciada em 30, surgiram as primeiras preocupações voltadas para uma educação com o objetivo de alfabetizar e criar mão-de-obra especializada a fim de atender a demanda. O novo modelo econômico exigiu o treinamento e a qualificação de mão-de-obra operária, impondo a necessidade de uma escolaridade mínima que respondesse ao modelo vigente. De acordo com os estudos de Filho e Alves (Idem), até o início dos anos 70, não há registros de uma ação sistematizada do Estado voltada para o aperfeiçoamento profissional do professor, seja no setor público ou no privado. O aperfeiçoamento do docente em serviço ocorreu por iniciativa própria, de forma

---

<sup>2</sup> Segundo Marim (1995), o termo capacitação somente deve ser utilizado se expressar uma ação para atingir um objetivo mais elevado de profissionalidade. No caso da atividade profissional dos educadores, é mais adequado utilizar o termo educação continuada pois seu conceito consiste "em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão" (p.19).

espontânea, de acordo com as exigências profissionais, além de ter uma formação inicial que priorizava os aspectos técnico-pedagógicos, baseado no 'aluno ideal' que já apresentava os pré-requisitos necessários para um perfeito processo de aprendizagem, uma vez que atuaria no ensino primário, considerado seletivo e elitista (Polimeno, 2002, p.25). Entretanto, na década de 60, a Secretaria de Estado da Educação iniciou alguns projetos de aperfeiçoamento profissional, na sua maioria por iniciativa das Delegacias de Ensino, objetivando um melhor desempenho das escolas a fim de atender a demanda já que a escola pública é responsável pela maior parcela das matrículas do ensino básico. No final deste período, os alunos que começavam a freqüentar a escola possuíam um perfil diferente daqueles de décadas anteriores, sendo considerado portador de 'deficiências' em relação aos padrões escolares.

Durante a década de 60, o treinamento docente sofreu a influência de uma tendência tradicional, caracterizando o processo ensino-aprendizagem como uma relação de transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, onde o primeiro é possuidor de todo saber e o segundo apresenta-se como uma tabula rasa.

"O papel do docente (capacitador) era cumprir o programa do curso, enfatizando as idéias que os textos trabalhados continham e a possibilidade dessas idéias serem aplicadas diretamente à prática, o que acabou reforçando a dicotomia entre teoria e a prática" (Polimeno, 2002, p.40).

Na mesma época, influenciado pela Escola Nova, surgiu uma tendência acentuada na questão dos métodos e das técnicas como medidas a serem tomadas objetivando uma melhoria na produtividade escolar. Todavia, as mudanças implementadas pelos treinamentos não se concretizaram, acabando por reforçar ações tradicionais acompanhadas por um discurso não condizente com a prática.

Com a implantação da Lei Federal 5.692, no início da década de 70 e com a Reforma da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ocorrida em 1976, a capacitação docente passou a ser coordenada e executada pela CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - e pelo DRHU –

Departamento de Recursos Humanos - órgãos criados por Decreto Federal ( nº. 7510). A CENP é um órgão criado pelo decreto 7510/76 com a atribuição de promover programas de aperfeiçoamento e atualização do pessoal docente, técnico-pedagógico e administrativo. O aperfeiçoamento docente passou a atender aos interesses e aos objetivos da legislação federal e os conteúdos determinados pelos pareceres dos Conselhos Federal e Estadual da Educação. Segundo Pimenta ( apud Polimeno, 2002, p.26) a nova lei “propiciou o uso de livros didáticos de má qualidade que favoreciam procedimentos de ensino mecanizados e deslocados das reais necessidades de aprendizagem dos alunos das classes populares”. Surgiu um descompasso entre a formação do professor e a entrada de um tipo de clientela que a escola não estava preparada para receber, dando lugar a um maior número de propostas de treinamento de professores, pois, com a implantação da nova lei, o treinamento docente era fundamental, pressupondo um convencimento e aceitação dos educadores. É neste período que os termos capacitação, treinamento e reciclagem surgem, em decorrência da separação entre especialistas e professores, tornando os conteúdos dos programas de capacitação mais especializados e fragmentados.

Com o processo de democratização do ensino iniciado na década de 60, a clientela que ingressava nas séries iniciais era diferente daquela com a qual os docentes estavam acostumados a trabalhar em sala de aula. Esta nova realidade fez com que, no final dos anos 70, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, intermediada pela CENP, promovesse mudanças nos cursos de aperfeiçoamento dos professores. Objetivando superar o fracasso escolar, marcante na passagem do primário para o ginásio, a CENP/SE ofereceu cursos a professores e gestores, enfatizando um maior embasamento teórico e orientações metodológicas.

Filho e Alves (Idem) afirmam que datam desta época as primeiras iniciativas da formação continuada dos docentes no Estado de São Paulo. Em suas pesquisas, esses autores encontraram registros de projetos de Monitoria, desenvolvidos com parcerias das universidades públicas do Estado e Delegacias de Ensino. Entretanto, tais projetos apresentavam características bastante inadequadas pois se mostraram desarticulados com as necessidades reais da rede. Utilizando-se de professores temporariamente afastados da sala de aula, estes serviriam como mediadores entre universidades/escolas, trazendo

contribuições aos colegas docentes, possibilitando estabelecer relações teoria/prática.

Na segunda metade da década de 70, as discussões sobre a formação docente sofrem grandes influências das chamadas teorias críticas, que conferem à educação a responsabilidade de intervir na sociedade, transformando-a e tornando-a melhor, "em suma, promovendo a equalização social" (Saviani, 2006, p.15). Sob forte influência das teorias críticas e na tentativa de superar o fracasso escolar, os professores são alertados sobre os erros que cometem por não saberem trabalhar com crianças portadoras de padrões culturais considerados deficitários, além de serem treinados para aceitarem tais diferenças, objetivando melhores condições pedagógicas, tendo em vista a elevação da categoria social do alunado.

Segundo Polimeno (2002), as influências das teorias críticas foram bastante positivas no sentido de redefinirem novos olhares lançados sobre a questão do fracasso escolar, entretanto, é a partir da influência dessas mesmas teorias que originou a tese da incompetência do professor, sustentando a crença de seu despreparo técnico para lidar com uma clientela pertencente a uma sub-cultura.

De acordo com os estudos realizados por Fusari (apud Polimeno, 2002, p.41), a partir dos anos 70 é possível identificar nos treinamentos dos professores uma tendência tecnicista, tendo como princípio a eficiência e a produtividade. Para isso, seria necessário que a escola "racionalizasse seu trabalho pedagógico tornando-o mais científico (...). Essa tendência valorizava fundamentalmente os meios, as tecnologias e os procedimentos de ensino apresentados sempre como *neutros, eficientes e eficazes*".

Para que a escola conseguisse atingir tais objetivos, os modelos de treinamento dos professores foram elaborados por especialistas designados para desenvolverem programas de treinamento que exploravam a importância do desenvolvimento de habilidades do professor em planejar bem o trabalho que deveria ser realizado, controlado e avaliado segundo os critérios estabelecidos por esses especialistas, considerando o professor como mero aplicador de planos e programas.

Alguns professores da rede eram convocados a participar desses cursos, e teriam a responsabilidade de transmitir os conhecimentos aos seus pares das

unidades escolares, caracterizando-os como multiplicadores (metodologia conhecida como *casca*). Assim, um grupo de monitores treinados, designados para as Divisões Regionais de Ensino do Interior e da Capital, formava um segundo grupo de monitores que eram enviados para as Delegacias de Ensino, que finalmente repassavam para as unidades escolares.

No final da década de 70, surgiu uma preocupação no aperfeiçoamento dos professores através de uso de multimeios, utilizando de forma combinada a mídia televisiva e impressa, através de um convênio acordado entre o MEC/ Prontel, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a Fundação Padre Anchieta (TV2 Cultura). Ainda segundo os autores (Idem, p.280) o objetivo deste programa de aperfeiçoamento era “propiciar ao maior número possível de educadores a oportunidade de participar de um processo de atualização pedagógica.” Na época, questionou-se que o programa não considerava a realidade local enfrentada pelo professor e, portanto, não trazia grandes contribuições. Paralelamente, artigos datados de 72-75<sup>3</sup>, que tratavam sobre o treinamento de professores, buscavam encontrar formas de eliminar uma resistência hostil apresentada por professores, que, considerados contrários a qualquer mudança, eram vistos como alheios às contribuições trazidas pelas tecnologias educacionais, pressupondo que a qualidade do ensino só atingiria patamares adequados ao se melhorar a qualidade da formação docente. Data desta época, os primeiros convênios com universidades públicas de São Paulo (USP, UNICAMP, UNESP) para a oferta de cursos de aperfeiçoamento aos professores.

Nos início dos anos 80, período marcado pela concepção tecnicista das décadas anteriores, surgiram propostas políticas que influenciaram o processo de democratização da escola e da formação dos educadores. Segundo Fusari (apud Polimeno, 2002), surgiu uma proposta que apoiava “uma ‘política para a educação do educador em serviço’ que supere a tradicional ‘capacitação de recursos humanos aplicada à educação’”(p.42). Entre alguns pressupostos da proposta citados por Fusari, pode-se destacar:

- “Garantir a formação em serviço como aspecto essencial da profissionalização do educador;

---

<sup>3</sup> Ver Gatti, B. et.al. (outubro, 1972). Algumas considerações sobre treinamento de pessoal no ensino. Cadernos de Pesquisa (04): 01-52. São Paulo

- A identificação das necessidades da formação em serviço deveria contar com a participação dos professores na discussão dos problemas que enfrentam no cotidiano;
- A política de educação do educador em serviço deveria estar fundamentalmente comprometida com a democratização da educação escolar básica: qualidade de ensino para toda a população.”

A partir de 1984, as ações da CENP/SE foram ampliadas, dando maior ênfase ao uso de multimeios e firmando convênios com universidades públicas e algumas universidades privadas, direcionando ações para a implantação do Projeto do Ciclo Básico. Paralelamente, à medida que as avaliações dos programas anteriores apontavam práticas fragmentadas e descontínuas, desvinculadas do fazer cotidiano dos professores, paulatinamente, os cursos de curta duração foram se constituindo em programas de educação continuada.

A capacitação docente para a implementação do Ciclo Básico ficaram sob responsabilidade dos Órgãos Centrais da Secretaria que realizavam encontros e treinamentos às equipes técnicas, formadas por Assistentes Técnicos, Supervisores e Monitores da Divisão Regional de Ensino (DREs) e da Delegacias de Ensino (DEs), que eram responsáveis pela implementação do Ciclo Básico nas escolas das suas regiões, além do convênio firmado entre a SEE e as universidades paulistas, que ofereciam cursos de capacitação em serviço.

Entretanto, no final do 1º semestre de 84, verificou-se que grande parte de docentes e diretores de escola não tinham se apropriado devidamente das informações sobre o Ciclo Básico fazendo com que, a SEE desenvolvesse o Projeto Ipê, objetivando atingir um grande número de pessoas num curto prazo, visando à implementação adequada do projeto. O Projeto Ipê era realizado através de sistema multimeios: televisão, rádio, texto impresso e teleposto. Em cada sessão do teleposto havia a audiência do programa emitido pela televisão, seguida da discussão do tema impresso no fascículo e, caso surgissem dúvidas durante o debate, deveriam ser encaminhadas pelo telefone à Rádio Cultura, onde uma equipe técnica responderia as questões pelo rádio. Também através do Projeto Ipê, em 1985, a SEE promoveu um curso de alfabetização com o objetivo de divulgar as novas idéias do Ciclo Básico.

Em 1988, a nova Constituição promoveu uma primeira mudança no cenário educacional, embora discreta, procurando reparar o cenário criado com a

redemocratização do ensino na década de 1970: altos índices de repetência, professores sem formação prévia, currículo e material didático desatualizado, a ausência participativa da comunidade na gestão escolar, entre outros fatores. A SEE implantou a Jornada Única de Trabalho Docente e Discente, dando continuidade à reforma iniciada em 1984, numa tentativa de melhorar a qualidade do ensino e reverter o quadro de altos índices de reprovação e evasão. Concomitantemente, houve a criação das Oficinas Pedagógicas<sup>4</sup>, centralizando o trabalho pedagógico nas Delegacias de Ensino. Neste sentido, a Oficina Pedagógica passou a ser um espaço de “integração /detalhamento/ execução/ avaliação de projetos voltados para a realidade local que dependeria de uma ação conjunta da Equipe Técnica da DE, sob a coordenação do delegado de Ensino” (Polimeno, 2002, p.46).

Após a implementação do Ciclo Básico, alguns programas de capacitação foram desenvolvidos, procurando atender um grande contingente de professores num curto espaço de tempo, objetivando consolidar novas metodologias e práticas de avaliação do rendimento dos alunos, a fim de reverter o baixo desempenho escolar apresentado nas escolas públicas. Com a implementação da Jornada Única, criou-se nas escolas um espaço de trabalho coletivo – HTP – Hora de Trabalho Pedagógico, com a mediação do professor-coordenador, onde “mediadores e grupos de estudos trocam entre si experiências, refletem sobre suas práticas e buscam maior aprofundamento teórico “ (Duran apud Polimeno, p.48).

O treinamento, a princípio, foi feito à distância (com a utilização de TV) abordando cinco áreas: Pedagogia do Ciclo Básico, para servidores e monitores; Alfabetização, para professores e coordenadores; Educação Física e Educação Artística, para professores destas disciplinas; e Organização do Trabalho Pedagógico, para diretores e assistentes de direção. Ao término desta fase, cada escola desenvolveu um plano de ação para a sua unidade. Em seguida, o treinamento foi pessoal, voltado para as unidades que apresentaram maiores dificuldades na implantação da pedagogia do Ciclo Básico ou unidades que atendiam uma clientela de baixa renda.

---

<sup>4</sup> As Oficinas Pedagógicas (OP) funcionavam por meio do sistema de rodízio onde aos professores participantes era delegada a responsabilidade de repassar aos colegas, os conteúdos/atividades/propostas desses encontros.

A partir da nova concepção que estava surgindo, foi construída uma nova forma de se pensar a capacitação docente, não mais baseada numa lógica de cursos em cascata, mas numa perspectiva de formação contínua, num *continuum* em permanente desenvolvimento. O tecnicismo foi superado por uma concepção mais conteudista, valorizando as habilidades e competências, abrindo espaço para uma política voltada exclusivamente à qualidade da instrução e do conteúdo.

Em 1990, a Secretaria de Educação implantou as Escolas-Padrão, através do Programa de Reforma do Ensino Público de São Paulo e o Programa de Capacitação dos Professores de Ensino do Estado, incumbindo grande parcela das capacitações sob a responsabilidade da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, subsidiado com as criações dos Centros de Recursos Humanos (1994). Visando uma educação de qualidade, principalmente a alfabetização, os programas assumiram características de processo de formação continuada, com encontros periódicos, envolvendo os mesmos participantes valorizando a continuidade da programação além da utilização de uma nova metodologia que valorizava a própria prática, relacionando-a com as teorias adequadas.

Baseado nesta concepção foi desenvolvido no ano de 1992, o projeto “Alfabetização: teoria e prática”, realizado durante três anos pela FDE, com a atuação de professores universitários engajados na defesa da qualidade da escola pública, formando, a partir de um Programa de Educação Continuada, um grupo de formadores que atuariam com educadores de todo o Estado. Este projeto tinha como pressuposto construir um programa de formação continuado que considerava o docente como produtor de conhecimento, capaz de construir saberes. O projeto “Alfabetização: teoria e prática” foi constituído por programas de TV e de uma revista. Os HTPs eram espaços dedicados à discussão, estudo e aprofundamento das questões educacionais. Era constituído por telepostos organizados nas DREs, DEs, Oficinas Pedagógicas e escolas, além de estar disponíveis uma série de documentos e outros materiais, como vídeos, para subsidiar a prática pedagógica dos professores.

Em 1995, com a mudança do governo do Estado e da Secretária da Educação, o trabalho de capacitação que estava sendo realizado pela FDE foi extinto. Todos os projetos em andamento foram desmobilizados. A Secretaria passou então, a realizar ações visando a promoção de um novo modelo de

escola. Nesse novo modelo, o treinamento foi transformado em uma capacitação que seria desenvolvida de forma presencial nas Delegacias de Ensino, envolvendo professores do Ciclo Básico à 4ª série, professores de 5ª à 8ª série, diretores e coordenadores, delegados e funcionários através do Programa de Educação Continuada – PEC.

Entre 96-98, a Secretaria da Educação do Estado formulou o PEC, através de parcerias com universidades públicas e agências formadoras não-universitárias, atendendo mais de oitenta mil educadores da rede pública, em 143 delegacias de ensino. O programa fez parte de uma série de alterações realizadas no projeto de Inovações no Ensino Básico (IEB), que embora concebido em 1980, só foi assinado em 1991, reiterando o objetivo da SEE de buscar a melhoria da qualidade de ensino, visando um melhor desempenho profissional dos professores da rede, bem como, reverter o quadro de alto índice de retenção e evasão escolar.

O novo modelo de escola foi batizado de “Escola de Cara Nova”, incluindo ações de reorganização da rede física (salas ambientes) com recursos e materiais pedagógicos específicos para facilitar o processo de aprendizagem, informatização das escolas, implantação de classes de aceleração, um processo permanente de avaliação (SARESP), implantação da progressão continuada com dois ciclos no ensino fundamental ( o primeiro da 1ª a 4ª série e o segundo ciclo da 5ª a 8ª série) e o horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC – destinado para a reunião da equipe docente com o professor coordenador pedagógico.

O PEC foi o primeiro programa a ser implementado pela Secretaria de Educação do Estado após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, que, vigorando em dias atuais, é determinante no processo de formação inicial e continuada de professores. Para a implementação do PEC, a SEE contou com recursos financeiros do Banco Mundial (BM) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU), propiciando contratações de doze instituições entre elas universidades públicas e privadas - USP, UNICAMP, UMC, PUC-SP, entre outras - além de agências educacionais com experiência em capacitação (Escola da Vila, Instituto Paulo Freire). As universidades e as instituições apresentaram projetos detalhados de ações que visavam um melhor desempenho profissional dos professores da rede pública estadual paulista.

Para Pompeu (Idem), as ações implementadas pelo PEC através da "Escola de Cara Nova" em busca da melhoria do desempenho docente acabaram por modificar a escola, validando uma concepção de educação continuada que atende uma "lógica da valorização da formação articulada à valorização da gestão de recursos humanos"(p.4). Assim, a proposta de educação continuada apontava mais para uma valorização do capital humano, enfatizando a lógica das competências, da competitividade e da adaptação individual aos processos coletivos e, que na prática, serviam apenas para um ajustamento do docente ao seu local de trabalho, enquadrando ações na ideologia política neo-liberalista.

"A lógica das competências enfatiza a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional e produz conseqüentemente, o afastamento dos professores de sua categoria profissional, do seu coletivo, e das suas organizações. Portanto, as competências são definidas como um conjunto de habilidades características de cada indivíduo se contrapondo à conceituação de qualificação profissional e profissão, avalizadas pelo diploma" (Freitas apud Pompeu, 2005, p.4-5).

Em 2003, divulgando a formação continuada docente como objetivo principal de atuação e investimento da administração da época, a SEE concebeu o Programa Teia do Saber, a fim de atender as diferentes demandas de formação continuada do professores da rede estadual, pretendendo valorizar a cultura e respeitar a autonomia da escola. As Diretorias contaram com uma equipe pedagógica formada por Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATPs) juntamente com um grupo de supervisores, para acompanhar a implementação do programa.

Para o Programa Teia do Saber, foram contratadas instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, pela própria Diretoria de Ensino, para ministrarem cursos a professores de ensino fundamental e médio, fazendo-os retornarem ao ambiente universitário, adquirindo novos conhecimentos e novas técnicas, capacitados por mestres e doutores.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado, as ações do Programa de Formação Continuada - Teia do Saber – visavam assegurar aos professores participantes:

- O uso de novas metodologias voltadas para práticas inovadoras, com a utilização de materiais didáticos que atendam às necessidades de aprendizagem;
- Utilização de novas práticas de avaliação como instrumento de acompanhamento da ação docente bem como do avanço e dificuldade do aluno, objetivando redirecionar o trabalho realizado;
- Desenvolvimento de competências para a utilização de novas tecnologias;
- Desenvolvimento de competências para a solução de problemas cotidianos, valorizando e favorecendo o processo de socialização dos alunos, baseado em valores éticos.

O curso oferecia encontros semanais, totalizando a carga horária de 64 horas, estruturado em dois módulos de 32 horas com uma carga horária diária de 8 horas aos sábados, e suas ações tinham como diretriz os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os temas propostos eram desenvolvidos por uma metodologia que valorizava e incentivava o estudo, assegurando a reflexão sobre a prática dos participantes em sala de aula, privilegiando a construção e aplicação do conhecimento, tendo como fundamento o princípio da ação-reflexão-ação, do aprender fazendo e da resolução de problemas.

Paralelamente ao Programa Teia do Saber, em 2003 a SEE implementou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Letra e Vida, voltado para professores do I Ciclo do Fundamental e profissionais que atuavam como formadores de professores, no que tange à alfabetização.

Os objetivos gerais do Programa Letra e Vida envolviam uma mudança de paradigma no que se refere à didática e metodologia de formação, a valorização do professor alfabetizador, o envolvimento e a responsabilidade das Diretorias de Ensino e Unidades Escolares para com a aprendizagem da leitura e escrita de seus alunos, além de procurar promover a ampliação cultural dos formadores e dos professores. A meta do programa era que todos os alunos, ao término do primeiro ano do fundamental, dominassem o sistema alfabético.

Atualmente, os programas Teia do Saber e Letra e Vida continuam sendo oferecidos aos professores da rede estadual, sendo este último aplicado também na rede de alguns municípios da Região Metropolitana de Campinas.

## II – As vozes das Assistentes Técnico-Pedagógicas

Neste capítulo, de acordo com o objeto de estudo proposto, serão narradas as falas de duas Assistentes Técnico-Pedagógicas (ATPs) responsáveis pela realização dos programas de formação continuada da Diretoria Leste – Campinas.

Foram realizadas duas entrevistas individuais, semi-estruturadas (Anexo 1), gravadas em áudio, com duração média de 50 minutos.

Opto iniciar pela entrevista da ATP aqui denominada formadora A, responsável pela organização e realização dos cursos de capacitação de serviço voltados para professores que atuam nas séries finais do I Ciclo do Ensino Fundamental, ministrando o curso de produção de texto voltado para terceiras e quartas séries, denominado Projeto Ler e Escrever. Ela é PEB I e possui formação superior em Pedagogia, estando na função de Assistente Técnico-Pedagógica há seis anos.

Segundo ela, a formação continuada é um movimento não unilateral, onde existe a participação de dois sujeitos, quem ministra o curso e quem participa, caracterizando-se por uma troca. O primeiro sujeito está embasado numa teoria e a formadora acredita que a teoria e a experiência caminham juntas, embora sejam controversas no sentido de que nem tudo o que as pessoas vivem é fundamentado em teoria mas muitas vezes pelo o que as sensibilizam.

A ATP coloca que atualmente recebemos muitas informações e que quando estas "nos tocam", vamos vivê-las e daquilo fazemos experiências, embora muitas delas não sejam teorias. Assim, o professor vive experiências e o que o tocou é trazido para as orientações técnicas, havendo uma troca entre ele e a ATP. Diante desta afirmação, percebe-se uma preocupação em relacionar a fundamentação teórica com a prática do professor, valorizando o que está sendo realizado em sala de aula. Entretanto, podemos levantar a hipótese de que ATP não possui uma concepção clara sobre formação continuada, em conformidade ao que nos traz a literatura especializada.

*"(...) nós temos muitas informações que, às vezes algumas pessoas não muito avisadas pensam que é uma teoria, mas são informações, que só passam a ser algo quando nos tocam aquelas informações e que nós vamos viver aquela situação e daquilo fazer uma*

*experiência. Então eu ouvi e fui viver aquilo para dizer 'eu vivi uma experiência'. Então tem que ser algo que toca e para ser algo que toca, tem que haver uma troca. Aquilo que o professor traz, que ele vive, que o tocou, aquilo que eu ofereço, e que depois eu tenho uma volta. Aquilo que tocou e o que dialoguei com ele, como que volta, que tipo de volta possibilita."*

Segundo a formadora A, os temas tratados nos encontros são selecionados com autonomia. Entretanto afirma que todos os projetos são elaborados de acordo com as orientações dadas pela SEE/SP. Dentro destas orientações, é permitido que se acrescentem outras informações além de observações dos resultados dos trabalhos desenvolvidos pelos professores e alunos. A autonomia da ATP surge no momento em que ela elabora qual tema será abordado nas orientações técnicas, de acordo com as necessidades do professor e de acordo com o retorno que ela tem dos trabalhos realizados em sala de aula. Segundo ela, além dos critérios determinados pela SEE, as vozes dos professores se fazem presentes em conversas informais acrescidas de observações dos trabalhos realizados pelos mesmos, permitindo que haja uma troca de informações.

*"(...) nós temos os projetos; esses projetos são elaborados de acordo com as orientações da Secretaria. Só que dentro das orientações eu vou colocar aquilo que eu tenho de informação, aquilo que eu tenho de observação em cima do trabalho dos professores, em cima do trabalho dos alunos. Onde aparece minha autonomia: quando disso, eu elaboro uma orientação técnica."*

A formadora A defende que a relação teoria-prática é fundamental para o trabalho docente e que o professor necessita conhecer a teoria mas estar atento para não ficar preso somente à ela ou somente à prática. A prática e teoria devem caminhar juntas e dependendo da situação que está vivenciando, o professor deve adaptar a teoria à prática.

*"(...) tem que haver a teoria, é fundamental, nós valorizamos muito a prática, (...) mas sempre enfatizando isso, que a professora não pode ficar presa à teoria e nem presa à prática, ela tem que caminhar nos*

*dois sentidos, ela tem que se basear numa teoria para exercer sua prática, e adaptar a teoria à sua prática em sala de aula.”*

Ela acrescenta ainda que se um docente não conhece a teoria que embasa sua prática, as orientações oportunizam estes novos conhecimentos bem como sua discussão. A proposta é que a partir da teoria, os professores realizem atividades em sala, para posteriormente, retornar às orientações com os produtos encontrados. Diante destes resultados, a formadora A elabora o tema a ser tratado no próximo encontro, embasado em outras teorias acrescido da devolutiva dos participantes e dos trabalhos de todos os alunos através do portfólio organizado pelo professor da sala, além da avaliação da participação dos docentes, por ela realizada.

A cada encontro é oferecido aos docentes um texto com a devolutiva daquilo que se percebe que não está contido no portfólio dos professores, a fim de sanar as “falhas” do trabalho docente. Este momento propicia aos professores a análise da prática, buscando o embasamento teórico necessário, através de autores conceituados, muitas vezes já conhecidos por algumas professoras.

*“(…) em cada encontro, nós damos um texto, um texto que é a devolutiva daquilo que nós percebemos que não está contido nos textos que vieram dos alunos, e já falando daquilo que o texto deveria ter.”*

*“(…) logicamente, eu sempre busco uma teoria.”*

A formadora A acredita que os encontros oferecidos pela Diretoria colaboram de forma positiva para a prática docente e cita como exemplo pontual um grupo bastante significativo de professores que freqüentam o curso de sexta-feira, denominado Projeto Includ, voltado para educação especial, atendendo o aluno que de alguma maneira é considerado anômalo, diferente. A cada sexta-feira um novo tema é tratado, incluindo dislexia<sup>5</sup>, língua portuguesa para surdos, com a presença de um instrutor de libras e professoras especialistas em deficiência auditiva e visual. Tal trabalho é bem fundamentado em textos específicos e autores especializados, abrindo espaço para a análise da prática do

---

<sup>5</sup> Segundo Koogan/Houaiss (1998), dislexia é a dificuldade de ler e compreender as palavras.

professor. Para ela, o grande número de escolas participantes é um indicador que o curso está sendo bem conduzido e bem aceito pelos professores.

*"(...) nós temos este trabalho desde 2004, muito pontual, o grupo foi crescendo, as escolas foram recebendo alunos surdos, nós temos a sala de recursos específica para esses alunos, mas nós temos 120 professores participando, e não temos espalhados 120 alunos, então isso nos dá amostra de que é um trabalho significativo que está surtindo efeito, e nós não estamos criando guetos de surdos, nós temos surdos em diferentes lugares, com professores preparados para orientá-los."*

A ATP ratifica que dentro do que a SEE propõe, ela possui autonomia, podendo adequar as orientações de acordo com o que se percebe necessário e fundamental para as escolas da Diretoria Leste.

*"(...) é um trabalho que é assim, um está amarrado ao outro, então nada é assim solto, a partir das orientações da Secretaria da Educação (...) Nós temos autonomia, a partir daquilo que se propõe, nós temos a autonomia de adequar à necessidade da DE (...) eu sinto que, como eu disse, é uma troca e todo mundo cresceu, então aquele professor que até dizia pra nós 'Eu não ganho pra isso' também mudou o discurso."*

Na sua visão, a maior dificuldade em formar os professores não se deve propriamente aos docentes mas sim ao cronograma fechado de cursos que é exigido pela Diretoria de Ensino. Frequentemente as ATPs são convocadas pela Secretaria de Educação, acabando por interromper os cursos e tendo que adiá-los. Entretanto, as ATPs preocupam-se em manter uma regularidade destes, e procuram garantir a frequência dos professores. Uma outra questão é a baixa frequência de professores nos cursos. Segundo ela, isso se deve à leitura desatenta dos e-mails, realizada pela equipe administrativa das escolas, pois as convocações são enviadas em rede, pela Oficina Pedagógica, com oito dias úteis de antecedência. A Oficina Pedagógica não aceita a justificativa do não recebimento da convocação, já que este é apontado pelo sistema. Afirma que, por vezes, as escolas recebem as convocações mas não repassam aos professores, alegando dificuldades em conseguirem professoras eventuais.

A ATP coloca que a Coordenadora da Oficina Pedagógica toma o cuidado de não convocar muitos professores no mesmo dia, evitando assim problemas administrativos para as escolas, que só surgem por não seguirem à risca o cadastro de professores eventuais.

Ela acrescenta que os cursos de formação continuada sempre têm algo a contribuir para a prática, tanto para o docente como para as próprias formadoras que também vivenciam estes momentos. As formadoras de professores recebem orientações de grupos de formadores da CENP, especialistas convidados, psicopedagogas, psicólogas, incluindo cursos presenciais e à distância, realizados através de vídeo-conferências. Esclarece que baseado nesses cursos, preparam-se as capacitações oferecidas na Diretoria e acredita que o objetivo principal da sua função é a transposição das experiências.

*"(...) nós estamos fazendo um curso de formação continuada (...) com especialistas (...) você veja que nós temos uma formação continuada (...) Assim é, por exemplo, como será aplicado o Saresp, nós também somos chamados, somos orientados, critérios de correção, critérios de aplicação do Saresp, como a escola deve se organizar, quem serão os professores que ficarão nas salas, como será? Tudo isso nós temos um curso de formação continuada; isso nos forma porque sempre parte de uma teoria. (...) Eu não acredito muito em ser multiplicadora, porque... é aquilo: você recebe uma informação, aí você vai viver aquele momento, passa a ser a sua experiência que vai passar pro outro, acredito muito nessa transposição."*

O segundo sujeito entrevistado para este trabalho é a ATP responsável pela elaboração e realização do Projeto Letra e Vida, inicialmente voltado apenas para professores que atuam com as séries iniciais do I Ciclo – primeira e segunda séries – aqui denominada de formadora B. Ela trabalha no projeto desde 2003, que caracteriza-se em um curso sobre alfabetização. Em 2005, o projeto foi estendido para professor coordenador-pedagógico, diretor e vice-diretor e neste ano, 2007, foi aberto para PEB II da área de língua portuguesa (professores de 5ª série) pois a ATP acha necessário que este sujeito domine o processo de alfabetização.

A abertura se deve ao fato de a formadora B acreditar que professores, diretores e coordenadores, embora ocupem posições hierárquicas diferentes, devem estar engajados num mesmo processo, visando a alfabetização das crianças que fazem parte do corpo discente da escola em que atuam.

*“(...) Há uns dois anos a gente abriu para diretor, pra vice e pra coordenador pedagógico, principalmente o PCP, porque a gente acredita que o diretor, o vice e o coordenador precisam conhecer sobre alfabetização pra que eles possam apoiar, principalmente o coordenador pedagógico, pra ele poder trabalhar junto, porque ele está muito mais perto do professor do que a gente.”*

A formadora B privilegia o trabalho em conjunto do corpo docente com o PCP (professor coordenador-pedagógico) pois a troca de experiências enriquece o trabalho pedagógico, contribuindo assim para a prática docente, e beneficiando o aluno. O papel do coordenador é acompanhar o trabalho do professor, auxiliando-o sempre que necessário, criando um trabalho coletivo na escola.

No ponto de vista da formadora B, este acompanhamento do trabalho do professor por parte do PCP já se caracteriza por uma formação continuada.

*“(...) só que depois que o professor sai, ele precisa ainda ter um acompanhamento, e se o PCP tem o curso, ele pode trabalhar na escola”.*

Segundo ela, é necessário ao docente que mesmo atuando no magistério e possuindo formação superior, continue buscando novos conhecimentos, através de cursos, leituras, enfim, do estudo. Essa busca por algo novo é fundamental ao trabalho docente, principalmente aos professores que atuam de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série. Neste sentido, a formadora B acredita que o curso pelo qual é responsável, trouxe profundas contribuições para o PEB I, principalmente no que tange à sua prática pedagógica.

*“(...) A gente entende que a formação continuada é isso: é o professor, enquanto ele está trabalhando, ele tenha como tá fazendo o curso. (...) Ela é assim: mesmo que o professor tenha nível superior, ele continuar trabalhando e estudando, em busca de um assunto, dentro da especificidade dele.”*

*(...) O PEB I tava muito fora do esquema até 2003. Depois que apareceu este curso, ele se sentiu um pouquinho mais seguro, ele pôde mudar a prática pedagógica dele.”*

*“(...) Ele é alfabetização mas ele ajuda o professor a mudar a prática pedagógica. Num ano trabalha na primeira, no outro ano na segunda ... não tem problema, se ele trabalhar na terceira, na quarta, também ajuda.”*

*“(...) De qualquer maneira é a formação continuada sim, que o professor precisa buscar (...) Eu acho que o professor precisa buscar a formação continuada sim, e se a gente tem pra oferecer, a gente oferece mesmo.”*

A formadora B enfatiza que embora o curso seja voltado para a alfabetização, não existe uma preocupação em determinar o método de alfabetização a ser utilizado por toda a rede. O foco do curso é a aprendizagem da criança, como fazê-la dominar o processo de aquisição da leitura e da escrita.

O trabalho com os professores é realizado através de encontros semanais e com os PCPs, são encontros mensais. Nestes encontros, é trabalhada a leitura de um texto que traz o embasamento teórico necessário ao tema proposto e posteriormente, abre-se espaço para discussões. Com certa frequência, os professores são responsáveis por realizar algumas tarefas práticas com suas turmas e trazer a devolutiva para análise no próximo encontro. A mesma metodologia é aplicada aos PCPs. A formadora B coloca que incentiva os PCPs a realizar atividades diretamente com os alunos, para um maior entrosamento e enriquecimento pedagógico.

A cada dois meses há uma avaliação diagnóstica do trabalho docente através da aplicação de uma avaliação em sala de aula, denominada *mapeamento*, onde é registrado o avanço de hipótese de escrita de cada aluno, individualmente, além da evolução na produção de texto. Feito este levantamento, há um novo encontro com os professores, onde se discute a evolução de cada criança e, se algum professor apresentar uma dificuldade mais pontual em relação a alfabetização do aluno, é feita uma orientação direcionada para sanar esta dificuldade, que é estendida a todos os participantes.

*(...) as escolas estão com problema em algumas situações, então a gente começa a trabalhar neste deste foco (...) a gente passa pro grupo todo, porque já prepara os outros pra quando acontecer a situação, porque no primeiro mês pode acontecer na escola X mas no outro pode acontecer na outra, então a gente já prepara aquelas pautas formativas, que é onde você já embute como trabalhar, a gente dá mais ou menos um modelo de como seria uma coisa correta, e aí eles aplicam de acordo com a escola. Então tem uma avaliação diagnóstica que agente aplica e é igual para todas as séries."*

Com este modelo, a Diretoria acredita que está crescendo de maneira uniforme pois consegue acompanhar o trabalho realizado pelos professores de todas suas unidades escolares, e avalia como positiva a evolução dos alunos, já que este acompanhamento está sendo sistemático desde 2005.

O planejamento do curso Letra e Vida não foi realizado pela equipe pedagógica da Diretoria de Ensino. Caracteriza-se por um curso montado pelo MEC, com o nome de "Profa", perfazendo uma coleção de três livros, com unidades organizadas e seqüenciais. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo adotou-o há quatro anos, alterando seu nome para "Letra e Vida", e sua aplicação é supervisionada por uma de suas idealizadoras. As formadoras recebem orientações técnicas mensais da CENP, orientadas por uma das pessoas que idealizou o "Profa", para que possam desenvolver as orientações técnicas e pedagógicas do curso "Letra e Vida" nas Diretorias. Com isso, não há uma autonomia no trabalho das ATPs, já que o programa é pré-determinado. A autonomia aparece somente nos planejamentos de cursos organizados no âmbito da Diretoria, direcionados aos PCPs quando, no início do ano letivo, a ATP planeja o programa anual, considerando as metas e os objetivos que pretende alcançar.

A relação teoria-prática está presente o curso "Letra e Vida", entretanto a formadora B esclarece que a teoria está inserida nos vídeos que trazem situações reais de sala de aula, mas a discussão é aberta somente à prática apresentada nestes filmes, pois o objetivo é que cada professor aplique com a sua turma a sugestão de atividade assistida e discutida, trazendo a devolutiva no próximo

encontro, para o grupo avaliar que prática foi positiva e o que não deu certo, refletindo sobre as causas dessa interferência.

*(...) o curso é muito pé no chão, é muito prático, eles (os professores) mal percebe que tem teoria, porque a própria teoria já é passada no vídeo, a gente discute, tem os textos, e eles saem a preparar aquela atividade na sala de aula pra ver o quanto dá certo, o quanto não dá, porque que não deu, a gente tem mesmo uma seqüência."*

Um dos objetivos do curso é fazer com que o professor mude sua prática, Para isso, é preciso que ele tenha apoio e acompanhamento de uma pessoa que esteja capacitada para esse fim. Daí a ampliação do curso aos PCPs. A formadora demonstra preocupação com aqueles professores que, por alguma razão estejam trabalhando isoladamente na escola, decidem fazer o curso e optam por mudar sua prática. Ela valoriza o trabalho coletivo e acredita que sozinho e sem apoio, o professor pode optar por retornar às práticas anteriores, pelo domínio e segurança que já possuem no trabalho docente.

*(...) a mudança de prática é muito difícil, não é de um dia pro outro não, vai anos, e se você não tem sempre um apoio, alguém que tá te apoiando naquela nova situação, a pessoa pode voltar a fazer o que fazia antes."*

O curso de formação avalia o desempenho dos professores participantes através da aplicação das atividades em sala de aula e suas devolutivas, a avaliação que acontece ao término de cada livro, individualmente, e das participações dos professores nas atividades realizadas durante as orientações técnicas. As avaliações têm caráter formativo mas não existe nota. Quem não consegue acompanhar, a ATP faz as intervenções necessárias, trabalhando o que é importante e o que o professor precisa naquele momento.

Parece-nos que a formadora B considera que o curso "Letra e Vida" contribui de forma positiva para prática docente e dá subsídios para o professor refletir e mudar sua prática de sala de aula. Porém, embora o curso não seja obrigatório a todos os professores desta Diretoria, há certa resistência por parte dos docentes em iniciarem o curso. Esta é a principal dificuldade encontrada,

atualmente, na formação dos professores. Ela acredita que os professores são acomodados no sentido de não terem vontade em buscar novas práticas, novas teorias, principalmente aqueles que já estão no fim da carreira. Outra dificuldade é a dupla jornada docente, que leva o professor a atuar em duas ou mais escolas, reduzindo seu tempo e impossibilitando-o de estudar e buscar novos conhecimentos.

No ponto de vista da formadora B, os cursos de formação continuada precisam levar o professor a refletir sobre sua prática e levá-lo a mudar o seu olhar sobre a atuação na sala de aula. São necessários para atender as necessidades dos professores, diretores e PCPs, a fim de melhorar o trabalho pedagógico realizado na escola.

*“(...) os cursos de formação continuada precisam chamar a atenção dele ( professor) de alguma maneira, pra que ele olhe o trabalho que ele vem fazendo para que ele possa melhorar esse trabalho.”*

### III – Experiência pessoal enquanto participante das orientações

#### técnicas

Atuando nas séries iniciais do ensino fundamental na rede pública do Estado de São Paulo há dezoito anos e participando de programas de formação continuada em serviço oferecidos pela rede, pude perceber através de conversas informais com os demais docentes, como estes percebem as capacitações e apontam tais encontros. Em sua grande maioria, qualificam os encontros como insuficientes para uma formação continuada, pois apresentam um caráter técnico de mera aplicação de conteúdos e métodos já pré-determinados pelo órgão competente que os promove.

Acreditando que o professor consciente e engajado na profissão tem que estar num permanente movimento de busca e reflexão sobre a sua prática, como sabiamente afirmava Paulo Freire, o ser humano é um "ser inconcluso", e como tal, o profissional da educação não pode satisfazer-se e acomodar-se com a sua formação inicial - o extinto magistério - nem possuir uma visão ingênua e simplista de que somente as rápidas capacitações oferecidas pela diretoria de ensino contribuem de forma efetiva para sua formação em exercício, encarando-as como panacéias pedagógicas.

Os programas de capacitação não são recentes. Já existiam no período em que iniciei minha trajetória no magistério, no início da década de noventa. Naquela ocasião, participei de Oficinas Pedagógicas - como eram denominadas - e recebia orientações dos professores-capacitadores. Os professores participantes eram voluntários, embora a escola devesse atender a exigência da Delegacia: cada unidade escolar deveria ser representada por um professor. As reuniões aconteciam geralmente na 2ª Delegacia de Ensino, e raras às vezes, em alguma escola. Participando desses encontros, pude observar que os professores-capacitadores propunham várias atividades e cabia aos professores aplicá-las na sala de aula, reduzindo o curso a um mero receituário. Não havia momentos para análise ou troca de experiências, nem aberto um espaço para avaliarmos o que havia sido aplicado e a que resultado havia sido encontrado. Em anos posteriores, os professores eram "convocados" a participar dos encontros a fim de iniciar alguns projetos previamente determinados, que deveriam ser desenvolvidos durante todo o ano letivo. Entretanto, sem

justificativa, em meados do segundo semestre, não ocorriam mais encontros, encerrando o ano letivo sem finalizá-los.

Vivenciando essas situações, eu me questionava: “afinal, qual é o objetivo desses encontros, se não se discute o que realizamos em sala, não temos oportunidade de explicitar as peculiaridades da turma e o retorno que os alunos nos deram, nem mesmo trocamos experiências consideradas positivas ou mesmo as que não obtiveram um bom resultado”.

Recorrendo à memória, procurarei elaborar uma linha do tempo percorrendo algumas das capacitações de que participei. Em sua grande maioria foram encontros esporádicos, apresentando caráter técnico, onde se passavam alguns conhecimentos sem levar em conta as experiências vivenciadas em sala de aula. Outras, mais recentes, mostraram uma preocupação em realizar as atividades sugeridas com a turma de alunos para, posteriormente, num outro encontro, analisar os resultados.

A primeira capacitação da qual participei foi organizada e promovida pela Oficina Pedagógica da Segunda Delegacia de Ensino - Campinas - e sua realização perdurou durante todo o ano letivo de 1991, com encontros mensais. A disciplina em questão era matemática e a proposta visava trabalhar seus conteúdos utilizando uma metodologia diferenciada daquela apresentada pelos livros didáticos. Nos encontros, recebíamos orientação de como utilizar o livro intitulado “Atividades Matemáticas”, publicado pela Imprensa Oficial do Estado – IMESP, e elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. A CENP, um dos órgãos da estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação, é responsável pelo desenvolvimento de estudos e pesquisas objetivando o estabelecimento de diretrizes e normas pedagógicas para a rede, como também pela elaboração, orientação, coordenação e acompanhamento do Programa de Educação Continuada do quadro do magistério. As atividades ali apresentadas foram elaboradas por uma equipe de professores denominada “Equipe de Matemática” durante o ano de 1985 e experimentadas em escolas da rede. Esse trabalho de testagem foi supervisionado pelos chamados “Monitores de Matemática” de algumas Delegacias de Ensino, cada um deles trabalhando, em média, com cinco classes. Como citado anteriormente, eram capacitações com caráter técnico, pois o professor deveria “aprender” a aplicar as técnicas das atividades em sala, usando o “AM” como um livro de receitas. A nós professoras,

eram ensinadas as técnicas de se trabalhar com o material dourado, o material cuisineiro entre outros materiais pedagógicos, que deveriam ser utilizados com as crianças para a realização das atividades. A professora-capacitadora realizava as atividades conosco, mostrando como deveríamos proceder junto aos alunos.

Estes encontros foram proveitosos e trouxeram valiosas contribuições para a minha prática pois estava iniciando minha carreira docente e como tal, apresentava insegurança em trabalhar com as crianças. Este curso me deu o suporte técnico e metodológico que precisava e o resultado foi bastante positivo pois no final do ano letivo, meus alunos apresentaram um bom rendimento em matemática. Com o término do ano letivo, encerraram-se também os encontros que não tiveram uma continuidade no ano subsequente.

No ano seguinte houve poucos encontros. Participei apenas de um, realizado na Oficina Pedagógica e tratava-se de uma Orientação Técnica "Projeto de Alfabetização" cuja preocupação era divulgar a Teoria da Psicogênese do Sistema de Escrita, campo estudado pela psicóloga e pesquisadora argentina Emília Ferreiro. Assim como os demais professores que participaram da orientação, eu não sabia relacionar a teoria que era apresentada com a minha prática, tampouco mudá-la. Na época, a alfabetização praticada nas escolas era pelo método silábico e, diante das várias dúvidas que surgiram diante do que era exposto, não houve a tão esperada mudança da prática dentro da sala de aula. Atuando numa segunda série, havia alunos que não dominavam a leitura e a escrita e, portanto, era preciso que desse continuidade à alfabetização. Estava com a teoria em mãos mas não sabia como fazer as corretas intervenções no desenvolvimento dos que mais necessitavam. Diante dessa situação conflituosa, os saberes construídos no cotidiano da minha experiência como aluna e, mais recente, como professora, passaram a ser a âncora para o meu trabalho.

Por um longo período, a preocupação da Delegacia de Ensino foi a divulgação da Teoria da Psicogênese. Fiquei afastada destes encontros pois já conhecia a teoria mas não conseguia relacioná-la com a prática. Assim como eu, as amigas docentes também tinham este domínio mas em nada modificaram sua prática.

Só retornei a capacitação em 1997, participando da "Oficina de Alfabetização" realizada numa Unidade Escolar, encontro único e isolado, com o objetivo de ratificar a teoria estudada por Emília Ferreiro, já que o novo modelo

construtivista baseado em seus estudos, estava sendo considerado o melhor método de alfabetização. Este encontro serviu apenas para explicitar as fases pelas quais uma criança passa durante a elaboração da escrita e mostrar mais uma vez que eu não sabia como intervir no processo de aprendizagem desta criança. A dúvida persistia: como devo interferir para que a criança dê um salto qualitativo e passe de uma fase para outra? Essa resposta não era fornecida. Era dito apenas que "o docente deveria construir junto com a criança". Com uma resposta tão evasiva, o método silábico continuou sendo praticado por mim e demais colegas docentes já que era mais fácil e seguro trabalhar com o conhecido do que com o desconhecido.

Em 1999, iniciou-se uma proposta diferente envolvendo alunos graduandos do curso de psicologia da PUC-Campinas. As capacitações eram para "Orientação Técnica do Projeto Saúde do Escolar". Vários assuntos foram tratados, entre eles criança hiperativa, déficit de aprendizagem, dislexia, agressividade, uso de drogas. Os encontros resumiam-se na explanação dos assuntos, ilustrados por situações vivenciadas por crianças que apresentavam algum tipo de dificuldade, seja de aprendizagem ou de comportamento. Acredito que estes encontros pouco contribuíram para minha prática já que crianças portadoras de qualquer um desses problemas precisam ser encaminhadas e acompanhadas por profissionais especializados e bem preparados que possam trabalhar de maneira adequada e efetiva. O professor não é qualificado para diagnosticar tais problemas, podendo apenas "suspeitar" que algo não está bem, comunicando sua suspeita ao professor coordenador da escola para que providências sejam tomadas. Paralelamente a este, outros cursos de capacitação foram elaborados pela Diretoria de Ensino, todavia só pude participar do curso Saúde do Escolar pois era permitido ao professor participar apenas de um curso.

Nos anos de 2002 e 2003, também participei de capacitações de Orientações Técnicas "Projetos de Alfabetização", realizadas de forma esporádica, mas que envolviam um outro foco, pois eram estudos sobre as diversas formas textuais envolvendo a narrativa, que deveriam ser trabalhadas em sala de aula, objetivando o Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saresp. Os encontros eram realizados na Diretoria de Ensino e, embora as formadoras alegassem que tais cursos não objetivassem preparar os alunos para o Saresp, a produção de texto proposta por esta prova

externa atendia às orientações dadas nos cursos, ficando explícito as intenções das orientações técnicas: preparar os alunos para irem bem na prova, demonstrando com isso, a “alta” qualidade do sistema de ensino público paulista. Neste mesmo ano e no seguinte, participei apenas da Orientação Técnica para a correção das redações do SARESP, que era realizada pelos próprios professores, seguindo critérios estipulados pela SEE/SP.

Atendendo a lei federal 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, participei de uma capacitação durante o ano letivo de 2005, com encontros mensais, administrados por mestrados do curso de sociologia da Universidade Federal de São Carlos, denominado “Programa São Paulo: educando pela diferença para a igualdade”. O diferencial desta capacitação foi que eu e as demais professoras pudemos narrar fatos envolvendo a questão racial que aconteciam dentro do ambiente escolar, abrindo espaço para as vozes de quem está atuando diretamente com o alunado. O curso foi organizado em vários momentos: alguns vídeo-conferências onde se debateu situações de discriminação racial correntes no cotidiano escolar, análise de programas de TV e fotos de revistas que “inocentemente” acabam por enfatizar a discriminação, análise de livros didáticos que acabam por acentuar as diferenças de raça, além de oferecer momentos de discussão para sugestões de atividades para serem trabalhadas nas escolas e de maneiras de agir diante do problema racial que está presente, de forma velada, no cotidiano escolar. Ao final de cada encontro, nos eram sugeridas algumas atividades, como leitura de livros de literatura, análise de imagens publicadas em revistas e livros didáticos, para posterior análise e debate envolvendo todo o grupo, possibilitando troca de vivências do cotidiano escolar. O curso foi muito interessante no que tange ao cuidado que devemos ter e na necessidade da mudança do nosso olhar sobre a questão racial, presente no dia a dia da escola e fora dela, mas que passa despercebida.

Em 2006, participei do projeto “ A leitura e a Produção de Texto como Aprendizagem – Saresp” onde foram trabalhados os diversos tipos de gêneros textuais, sendo a narrativa a mais enfatizada. Em cada encontro, recebia as orientações teóricas além de sugestões de atividades, que poderiam ser aplicadas com a turma de alunos, selecionando algumas das atividades para

análise da ATP – Assistente Técnico-Pedagógica. A ATP enfatizou por várias vezes que tais atividades seriam apenas “sugestões” mas, como já era sabido e comprovado por experiências anteriores, eram preparatórias para a prova externa que anualmente é realizada, o Saesp. Porém, o ano terminou e não consegui analisar quais seriam as intervenções que eu poderia realizar na sala, haja vista que não obtive o retorno das produções de texto que levei.

Atualmente, estou participando do curso de Orientação Técnica de Matemática. São encontros mensais, envolvendo professores de várias unidades escolares, que tratam de conteúdos trabalhados em 3ª série. Recebemos a cada encontro uma explanação do conteúdo, embasado em teóricos conceituados. Entretanto, pude perceber que a ATP também se utiliza de revistas da área educacional para preparar os temas de alguns encontros, podendo citar a Revista Nova Escola. Também se utiliza da internet para mostrar alguns sites que apresentam jogos matemáticos, a fim de desenvolver o raciocínio lógico. Algumas escolas públicas possuem a sala de informática, o que viabiliza o acesso à internet, embora seja um espaço limitado, com poucos computadores.

São sugeridas algumas atividades para serem realizadas em sala, entretanto, a ATP deixa bem claro que são apenas “sugestões” e que cada professor deve adequá-las à realidade do alunado.

Não há cobrança por parte da ATP sobre como realizamos as atividades ou se realmente as realizamos. Busco adequar o que é passado nas orientações com os novos conhecimentos que adquiri no curso de graduação, adaptando-os com a realidade da sala.

A ATP dá abertura para que os próprios professores decidam qual metodologia preferem utilizar pois os conteúdos são previamente determinados no planejamento anual, que ocorre no início do ano letivo, embora norteado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

#### IV – As vozes dos docentes

Considerando que este estudo refere-se à formação continuada dos professores que atuam nas escolas da rede pública estadual do I Ciclo do Ensino Fundamental, optei por aplicar um pequeno questionário (Anexo 2) em uma amostra desses docentes, com o objetivo de se fazer ouvir as vozes dos sujeitos que participam dos encontros oferecidos pela Diretoria de Ensino – Leste do município de Campinas.

O questionário contém dados pessoais, algumas questões acerca da concepção de formação continuada, como a capacitação pode colaborar para sua prática e como o docente avalia esta interferência, além de suas dúvidas e expectativas em relação a esses encontros.

Participaram deste momento, nove docentes que atuam em duas escolas públicas de bairros distintos, no município de Campinas. Trata-se de um grupo de professoras que estão na faixa etária de 35 a 55 anos, com atuação entre 16 e 30 anos no magistério, com larga experiência na rede estadual, entre 12 e 26 anos. A maioria das professoras entrevistadas possui formação superior, uma das professoras é pós-graduada e somente uma tem formação em magistério (2º grau), o que nos revela que há um interesse por parte dos docentes em aprofundar-se no campo educacional.

Apresentando larga experiência na profissão, com no mínimo dez anos de carreira, e em sua grande maioria possuindo formação superior, como essas professoras entendem a formação continuada e como avaliam esses programas? Há uma interferência em suas práticas diárias por parte das orientações técnicas?

Para essas professoras, a formação continuada é um meio não-acadêmico de atualização profissional, através de cursos de curta ou longa duração, leituras, pesquisas, congressos, enfim, momentos de estudo, reflexão e troca de experiências sobre suas práticas de ensino, visando o acréscimo de novas idéias, novos olhares para a atuação profissional.

Quando questionadas sobre quais contribuições os cursos trazem para sua prática, quatro professoras afirmam que tais cursos estão longe de colaborar efetivamente para a prática pois não levam em conta a realidade da sala de aula, não cumprem seu papel devido a defasagem na formação de quem os ministra além de serem encontros esporádicos.

Para três professoras, tais encontros contribuíram para a ampliação da visão que tinham no que tange ao “educar”, fazendo-as repensar sobre a prática que vinham realizando, trazendo desse modo contribuições positivas ao seu trabalho em sala de aula.

As demais docentes esclarecem que nem tudo o que é oferecido pelos encontros contribuem para sua prática. Algumas idéias são incorporadas à prática, outras não, dependendo do momento e da realidade que estão vivenciando em suas rotinas escolares mas que os cursos não deixam de ter importância na medida que avaliam as necessidades de aprendizagem dos alunos, incentivando a utilização de novas estratégias de ensino e, mostrando a importância do papel do professor na árdua tarefa de ensinar.

Observa-se que grande parte das docentes não avaliam de forma positiva as interferências feitas por esses cursos pois, há demonstrações de insatisfação no que se refere a falta de abertura para conciliar as teorias apresentadas com as experiências trazidas pelas professoras, tratando-as como sujeitos acríticos, que não refletem sobre as ações que praticam, caracterizando os encontros como controladores da prática docente. Percebe-se uma preocupação no que se refere à qualidade desses cursos e continuidade dos mesmos, pois é enfatizada a importância da participação das universidades na sua administração, argumentando que os profissionais que os ministram são despreparados para cumprirem tal função, não possuindo uma adequada formação.

Em relação aos temas abordados nestes encontros promovidos aos docentes, grande parte das professoras afirmam que há sugestões de projetos e embora, como aspecto positivo, ofereçam novas abordagens sobre diferentes assuntos, não levam em consideração o real interesse e necessidade das professoras, não dando voz às educadoras de opinarem à respeito do que deveria ser discutido nesses encontros, caracterizando-se como pouco inovadores, superficiais e distantes das reais necessidades do trabalho realizado em sala de aula. Apenas um questionário apresentou como positiva a abordagem dada nos cursos, respondendo aos seus anseios e dúvidas.

Conclui-se a partir das respostas que, de um modo geral, os docentes avaliam como importante para a profissão a participação em cursos de formação continuada, entendendo-os como um momento privilegiado para troca de experiências vividas no cotidiano escolar, valorizando a coletividade, além de

contribuírem para análise e discussão das teorias que embasam esta prática, haja vista que muitos docentes realizam práticas mas desconhecem as teorias que as embasam. Pela ótica das professoras, os programas de formação continuada *oferecidos pela Diretoria de Ensino* são entendidos como delimitadores do trabalho docente, contribuindo de forma superficial para sua trajetória profissional, e acreditam que se faz necessário abrir espaços de diálogo entre as Assistentes Técnico-Pedagógicas e os docentes, tornando esses momentos mais proveitosos, valorizando a experiência do professor, mas também trazendo inovações e estabelecendo um elo entre a teoria e a prática.

## V – A educação continuada em discussão, retomando a voz dos formadores e dos docentes

Neste capítulo, apresento uma discussão a respeito da formação continuada, sob o ponto de vista de alguns teóricos relevantes para este estudo e de alguns dados que foram extraídos dos atores principais que fazem acontecer os cursos de formação: as assistentes técnico-pedagógicas e os docentes.

O ponto de partida dessa análise tem duas premissas que envolvem os cursos de formação (Marquesim, 2000). A primeira parte do princípio que os cursos visam apenas preparar o professor para a atuação prática, o saber-fazer, adquirindo caráter instrumentalizador. A outra premissa considera que os cursos conduzem o professor a uma prática reflexiva, contribuindo para a construção de saberes e conhecimentos, possibilitando uma aplicação desse corpo teórico na prática.

Entender o docente como um profissional responsável apenas pela transferência de conhecimentos aos alunos e olhar a formação continuada como cursos que objetivam a transmissão de teorias que deverão ser aplicadas à prática, são paradigmas ultrapassados. Entretanto, devemos nos ater às concepções que estão veladas no uso dos termos capacitação, formação e educação.

Embora *capacitação* seja usualmente usado pelas ATPs e docentes que atuam na rede pública estadual, Marín (1995) alerta que o termo sugere uma concepção que implica numa ação de *persuasão* e *convencimento* de idéias, exatamente o oposto do que se espera de um profissional da área. A autora ainda afirma que a adoção dessa concepção acabou por desencadear ações visando a aceitação de propostas fechadas “aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria.”(p.17)

Na medida em que se pretende caracterizar um novo olhar para os cursos oferecidos ao docente em serviço, sugerindo a educação como um processo que se prolonga por toda a vida, num *continuum* em permanente desenvolvimento, os termos *formação* e *educação* são os que definem melhor esta concepção, podendo incorporar os termos “formação continuada” e “educação permanente”.

Neste trabalho foi utilizado o termo *formação* por entender a formação continuada similar a educação permanente, entendidas como

“o componente de um bloco que coloca o conhecimento como eixo do processo de qualificação do professor, e que consiste em auxiliá-lo a participar ativamente do mundo a sua volta, incorporando a sua vivência no conjunto dos seus saberes profissionais.” ( Marin apud Pompeu, 2005, p.06)

Como verificado nos dados coletados através das entrevistas das ATPs e questionários aplicados aos professores, podemos inferir que não há uma clareza no conceito de formação continuada. Os programas oferecidos pela Diretoria buscam *atualizar* o professor ao longo do percurso profissional, caracterizando-se como necessário para suprir uma formação deficitária. Procuram possibilitar aos participantes mudanças de suas ações pedagógicas, assim como o contato com novas ações e, embora abram espaços para o professor pensar sobre sua prática, percebe-se que *nem sempre* ela é considerada, pois os encontros são previamente planejados, seguindo as determinações da Secretaria de Educação. As entrevistas das ATPs mostram-nos que a autonomia não é usada em seu sentido amplo, onde o sujeito dirige-se pela própria vontade, podendo considerar que as assistentes técnico-pedagógicas desenvolvem seu trabalho com uma pseudo-autonomia, já que não devemos nos esquecer que esses profissionais estão vinculados ao Estado, que controla e normatiza a educação.

É preciso então assumir uma nova postura em relação a dualidade teoria - prática pois como a própria formadora B afirmou, a teoria é transmitida aos docentes através dos vídeos mas a prática é mais valorizada. Soares (apud Gatti, 1997, p.56) coloca que muitas das deficiências apresentadas na formação de professores, inicial ou continuada, se deve à dicotomia teoria-prática. A teoria e a prática constituem uma unidade, pois toda teoria tem origem numa prática social humana e nela estão implícitos pressupostos teóricos. “Há pois, uma *teoria da prática* – uma teoria que se constrói a partir da prática – e uma *prática de teoria* - uma prática que se orienta pela teoria. Ao invés da dicotomia teoria *versus* prática, a dialética: da prática à teoria e de volta à prática, e de novo à teoria, assim sucessivamente.” (Idem)

Da mesma concepção compartilham outros teóricos. Melo (1999) defende em seu artigo que a reflexão da própria prática é insuficiente para constituir uma política de formação docente. Antes, é preciso que a reflexão seja fundamentada

em bases teóricas e epistemológicas a fim de levar o professor a desenvolver sua autonomia intelectual, de modo que possa nortear a sua prática. O domínio de técnicas de ensino e conteúdos não é suficiente para a formação docente, devendo superar uma visão tecnicista. O paradigma que dá uma maior importância à prática já está há muito superada, haja vista que os próprios docentes, em seus questionários, enfatizam a importância que a teoria representa para a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada. Assim, como nos propõe Gamboa (1997), o professor além de dominar os métodos e técnicas precisa compreender a dinâmica social do qual faz parte e deve buscar nas pesquisas, novas contribuições que dinamizam o conflito teoria-prática num movimento dialético, promovendo a transformação.

Partindo dessa concepção, os cursos de capacitação realizados no âmbito da Diretoria de Ensino trazem contribuições para a formação teórica e prática do professor, entretanto caracterizam-se como *cursos técnicos* pois parece-nos que os saberes produzidos pelos docentes na escola, que iluminam e dirigem as práticas mais significativas do processo de formação intelectual e social dos sujeitos envolvidos, não ganham a devida importância. Cabe aqui, chamar a atenção para a denominação dada aos cursos promovidos pela SEE: "*Orientações Técnicas*".

Para Mota (2005) e Demo (1996), o movimento prática/teoria/prática constitui a verdadeira formação docente em exercício, vivido dentro do cotidiano escolar através de ações e reflexões individuais e coletivas, pautados pela formação teórica. É preciso superar a visão do professor como aquele que é perito em aula e passar a vê-lo como um sujeito capaz de ocupar o lugar de produtor das próprias propostas e do processo de reconstrução permanente do conhecimento. Mais importante que ter um diploma de formação superior, o professor após atingir este nível de escolaridade, deve manter um compromisso com o conhecimento e transformá-lo, para intervir e não apenas entender, estudar e analisar. Num mundo composto por novos desafios a cada dia, recorrer aos cursos de formação é vital mas diferenciando-se dos cursos que apenas socializam conhecimento.

"É absurdo total comparecer a cursos onde ainda apenas se dão aulas e os professores-cursistas se reduzem a objeto de ensino, tal

qual fazem – como regra – em suas escolas; acaba-se aprimorando processos reprodutivos, em vez de estabelecer parâmetros renovados de competência inovadora." (Demo, 1996, p. 277)

Para desenvolver esta competência renovadora, o professor deve ser capaz de teorizar as práticas, reconstruir conhecimentos através da prática, que deve servir de ponto de partida para um questionamento sistemático, fazendo o movimento prática/teoria/prática.

Considerando as falas das ATPs da Diretoria – Leste e as vozes docentes, é possível perceber que existe uma discrepância na importância dada à prática realizadas pelos professores. Alguns docentes afirmam que não há uma abertura para conciliar as teorias apresentadas com as experiências trazidas nos encontros, tratando-as como sujeitos acrílicos, incapazes de refletir sobre o que realizam, enquanto que as ATPs acreditam que são proporcionados espaços de socialização dos saberes e estes servem de subsídio para a elaboração dos próximos encontros.

No entanto, Falsarella (2004) em estudos recentes, nos alerta que não é isto que tem ocorrido. A autora traz a discussão que há uma maior preocupação sobre a aquisição de informações fragmentadas e desenvolvimento de competências direcionadas para a prática que para uma competência intelectual. Sarmiento (apud Falsarella, p.33) afirma que, a reforma educacional mais recente acaba velando o aumento da carga de trabalho docente e o controle exercido sobre a prática do professor, acabando por prejudicá-lo, submetendo " os professores a uma tecnização de seu trabalho, que em última análise determina uma perda de autonomia e desvia os professores da consciência crítica sobre as condições de produção social do trabalho docente."

Além da dupla jornada de trabalho docente, em sua grande maioria acumulando jornada em duas ou mais escolas a fim de enfrentar a cruel desvalorização salarial e profissional, outras dificuldades são enfrentadas nas políticas de formação do profissional da educação. Segundo a formadora A, a maior dificuldade está na burocracia presente nas escolas, no que tange a falta de comunicação e interesse em convocar os professores para participarem dos cursos a fim de evitar problemas em conseguir professores que o substituem. A formadora B vai mais além, quando explicita que muitos docentes, por estarem no

fim da carreira, se recusam a participar de tais encontros e ainda há aqueles que são resistentes e não procuram renovar suas práticas, perpetuando ações que vêm sendo desenvolvidas desde sua formação inicial.

Em contrapartida, uma parcela dos professores afirma que os encontros abordam assuntos de interesse geral e que procuram renovar suas práticas dentro do que é permitido pela realidade de cada escola mas o problema está na forma como os assuntos são abordados, pois os ATPs, apesar da formação que possuem, desconhecem a prática que defendem através das teorias e isso acaba por causar divergências. Outra parcela acredita que o problema maior está na formação profissional inadequada dos ATPs, que abordam assuntos repetitivos e pouco inovadores. Apontam que se os cursos oferecidos fossem elaborados e administrados por instituições superiores de ensino, talvez ocorresse uma melhora na qualidade. Barbieri, Carvalho e Uhle (1995) apontam como fundamental para a formação continuada a elaboração de uma proposta de ação conjunta entre as universidades, a Secretaria de Educação e associações docentes. A permanente interlocução entre estas três instâncias promove uma articulação de cooperação pedagógica, dado os conhecimentos produzidos pelas universidades e a prática exercitada pelas escolas.

Pensar a formação continuada, reconhecendo o professor como agente pesquisador ou reflexivo, tem sido a nova tendência mundial. A origem do termo prática reflexiva, comumente dirigida aos professores, teve sua origem através das produções de John Dewey, que o define como “uma ação que implica uma consideração ativa e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, iluminada pelos motivos que a justificam e pelas conseqüências a que conduz” (apud Geraldi, Messias, Guerra, 2001, p.248). A prática reflexiva envolve muito mais que práticas técnicas, racionais e rotineiras; envolve a intuição, a percepção e a emoção do sujeito.

Segundo Zeichner (Idem) elaborar uma proposta de formação de professores que tem como eixo central a reflexão sobre a prática, conduz a assumir alguns pressupostos como considerar a mudança da prática a partir da reflexão das vivências, emoções, valores e juízos do docente, a formação como processo que se dá por toda carreira profissional e mesmo antes da formação inicial, o professor responsável pelo seu próprio desenvolvimento e a relevância da coletividade no processo de reflexão. Compartilha das mesmas idéias

Perrenoud (2000), acrescentando ainda a importância de o professor saber explicitar as próprias práticas, entendido como sendo a base para a autoformação. A reflexão sobre a prática docente é necessária e escrever sobre as práticas realizadas na sala de aula ou no coletivo da escola, favorece a reflexão. Os professores produzem conhecimentos e saberes mas não sistematizam sua produção.

Esta proposta da prática reflexiva é legitimada como uma forma de reação a ideologia de que os professores são mero transmissores dos conhecimentos historicamente acumulados, e vêm romper com a crença que só os teóricos são capazes de produzir conhecimentos e saberes.

“Reconhecer como complementares a pesquisa do professor, desenvolvida a partir de projetos de mestrado e doutorado, e a pesquisa do professor da escola básica, orientada pelas inquietações e complexidade do trabalho em sala de aula significa considerar que a produção de conhecimentos e saberes é legítima tanto na Academia como na escola.” (Prado, Cunha, Soligo, 2006, p.28)

## VII – Considerações finais

A formação docente, inicial ou continuada, tem sido amplamente discutida, permanecendo na “ordem do dia”. As concepções que fundamentam as políticas de formação atuais buscam adequar a formação de professores e a educação básica às exigências do sistema neoliberal capitalista que prevalece. Todavia, nos parece possível pensar a formação continuada, com um outro caráter que não seja o técnico, onde prevalece a ideologia das competências.

“Partindo da idéia de que o ser humano se desenvolve durante toda sua vida e de que seu processo de educação continuada envolve a construção das diferentes dimensões de sua identidade, incluindo a profissional” (Albertani apud Falsarella, p.64-65), pode-se dizer que as Assistentes Técnico-Pedagógicas entendem formação continuada de modo diferenciado, sendo que a formadora B possui uma concepção mais clara e objetiva que a formadora A.

Parece-nos que, embora as teorias sejam a base que fundamentam os cursos oferecidos pela Diretoria, há um viés na relação teoria-prática. A formadora A coloca a teoria como base para a prática, enquanto que a formadora B, dá maior ênfase à prática docente, procurando conduzir os grupos de professores para a prática reflexiva e relacionando-a com a teoria. Por outro lado, uma grande parcela dos docentes percebe os cursos como desinteressantes, repetitivos e pouco inovadores, não oferecendo espaço para discussões das suas práticas e para a reconstrução permanente do conhecimento, garantindo um processo dinâmico e formativo.

Os professores demonstraram uma preocupação com o controle implícito do trabalho docente. Embora o discurso das ATPs seja a não obrigatoriedade na aplicação das atividades apresentadas nos cursos, os docentes sentem-se pressionados a aplicar o que foi tratado, haja vista a cobrança das atividades realizadas no próximo encontro para a montagem do portfólio, do “Projeto Ler e Escrever”, ou através da avaliação que lhes é aplicada ao final de cada livro do “Programa Letra e Vida”.

Apesar do descompasso encontrado entre a percepção dos ATPs e dos docentes em relação aos cursos da SEE, ambos reconhecem que são fundamentais para o trabalho docente, principalmente para atender àqueles professores não tiveram a oportunidade de aprofundar suas leituras.

## Segundo a formadora A:

*"(...) buscando algumas referências (...) eu sei o que eu estou falando, com quem eu estou falando, que já ouviu em outras situações, então se eu me refiro à ela (ao teórico), tem sempre algum professor que fala: - é verdade, ela diz isso (...) os grupos são muito heterogêneos, mas sempre tem um que já, em algum momento passou pelo texto do (teórico)."*

Para alguns professores, a organização e realização dos cursos de capacitação deveriam estar sob a responsabilidade de universidades, sendo possível criar um elo entre os sujeitos que produzem o conhecimento e os docentes que atuam diretamente na sala de aula.

Cabe ressaltar que os conhecimentos e saberes produzidos, coletivamente, nas atividades pedagógicas realizadas na sala de aula, devem ser reconhecidos e legitimados.

*"... são os saberes produzidos na escola, junto com outros colegas e alunos, que iluminam e dirigem as práticas mais significativas do processo de formação social e intelectual a que se dedicam professores e alunos." (Collares, Moysés, Geraldí, 1999, p.211)*

Em suma, a pesquisa nos leva a concluir que enquanto não houver um espaço reservado para discussão e consenso das idéias e aspirações entre quem desenvolve os cursos de formação continuada e os sujeitos que deles participam, dificilmente se atingirá um patamar elevado de qualidade na formação docente.

Como diz Perrenoud (2000):

*"Para que tal parceria se desenvolva, importa que o debate tenha início nos locais de formação contínua, por meio de um diálogo entre profissionais, formadores e responsáveis por formação, antes de constituir o objeto de negociações "na cúpula". Nesse último nível, podem ser negociados não só recursos, períodos de formação, estatutos, mas também as orientações, as prioridades, os conteúdos e os procedimentos deveriam depender de uma elaboração cooperativa, de uma discussão compartilhada sobre a formação." (p.169)*

Pudemos observar que há certa resistência na aceitação e legitimação das propostas desenvolvidas pelos cursos de formação docente oficial. Talvez,

porque os cursos se colocam como receitas prontas e isso faz com que os professores não se sintam tão comprometidos com as propostas. Os professores precisam sentir-se parte da discussão sobre a formação.

Neste sentido, a formação de professores, inicial e continuada, ganha importância por seu papel estratégico na formação de futuras gerações, além de apresentar um caráter social no sentido de defendê-la como um direito do professor, indo mais além, no sentido de incluí-la no rol das políticas públicas, envolvendo não só a carreira, a remuneração e a jornada de trabalho mas também valorizando as competências dos educadores, capazes de produzir conhecimento e reconhecê-las como legítimas tanto quanto os conhecimentos acadêmicos.

## Referências Bibliográficas

Barbieri, M.R., Carvalho C.P., Uhle, A.B. Formação Continuada dos Profissionais de Ensino: algumas considerações. Caderno Cedes, Campinas, Papirus, n.36, pp.29-36.

Campos, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. Educação & Sociedade, Campinas, v.20, n.68, dez. 1999.

Collares, C.A.L.; Moysés, M.A.A.; Geraldi, J.W. Educação Continuada: A política da descontinuidade. Educação & Sociedade, Campinas, v.20, n.68, dez.1999.

Demo, P. Formação Permanente de Formadores – Educar pela pesquisa. In: Menezes, L.C. (org). Professores: Formação e Profissão. Campinas, SP: Autores Associados, NUPES, 1996. (Coleção Formação de Professores)

Falsarella, A. M. Formação Continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores)

Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

Freitas, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n.85, dez. 2003.

Gamboa, S. S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: Reali, A.; Mizukami, M. G. Formação de Professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, FINEP, 1997.

Gatti, B. A. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Formação de Professores)

Geraldi, C.M.G; Messias, M.G.M; Guerra, M.D.S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e metodológicas. In: Geraldi, C.M.G.; Fiorentini, D.; Pereira, E.M.A. (orgs). Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)

Koogan, A; Houaiss, A. Enciclopédia e Dicionário Ilustrado. Rio de Janeiro: Seifer, 1998.

Marin, A. J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Caderno Cedes, Campinas, Papirus, n.36, pp.13-20.

Marquesim, D.F. Capacitar para quê? Um estudo sobre o curso de capacitação docente em serviço de Jundiaí. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, SP: [s.n.], 2000.

Melo, M. T. L. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. Educação & Sociedade, Campinas, v.20, n.68, dez. 1999.

Mota, E. A. D. Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2005.

Palma Filho, J.C.; Alves, M.L. Formação continuada: memórias. In: Barbosa, R.L.L. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

Perrenoud, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Polimeno, M. C. A. M. A formação continuada de Professores: as ações do PEC em uma escola de rede pública paulista. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Pompeu, C. A. História, políticas e projetos: formação continuada de professores de história (Estado de São Paulo – PEC – 1996/1998). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Prado, G.V.T.; Cunha, R.B.; Soligo, R. Formação, escrita e produção de conhecimento no contexto da escola. In: Vicentini, A.A.F.; Santos, I.H.; Alexandrino R. (orgs). O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos. Campinas, SP: Graf. FE, 2006.

Saviani, D. Escola e Democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5)

ENTREVISTA - ASSISTENTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO

1. Formação/ tempo que ministra os cursos.
2. O que você entende por formação continuada?
3. Há autonomia para determinar e planejar os temas que são tratados?  
Quais são os critérios utilizados?
4. Como é a relação teoria-prática no curso?
5. De que forma o seu trabalho realizado com os professores é avaliado?
6. Você acredita que tais cursos colaboram na prática profissional dos docentes?
7. Como avalia esta interferência?
8. Quais as principais dificuldades em formar os professores?
9. O que você tem a dizer sobre cursos de formação continuada?

QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

1. Dados pessoais:

Sexo M ( ) F ( )

Idade: \_\_\_\_\_

2. Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de exercício: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na rede estadual: \_\_\_\_\_

3. O que você entende por formação continuada?

4. De que forma tais cursos colaboram na sua prática?

5. Como você avalia esta interferência?

6. Os temas abordados nos cursos respondem aos seus anseios/dúvidas?

## QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

1. Dados pessoais:

Sexo M ( ) F (X)

Idade: 38

2. Formação: Pedagogia (Gestão e Supervisão Escolar)

Tempo de exercício: 17 anos

Tempo de atuação na rede estadual: 17 anos.

3. O que você entende por formação continuada? *Bom, eu entendo que a formação continuada seja uma oportunidade dada aos professores de atenderem a cursos que venham a contribuir para a melhora de nossa prática.*

4. De que forma tais cursos colaboram na sua prática?

*De alguns cursos eu até tiro boas idéias e tento experimentar em sala de aula. Algumas vezes funciona e eu as incorporo em minha prática e outras não se adequam aquele momento ou aquela classe.*

5. Como você avalia esta interferência?

*Eu até considero boa em partes, porque em alguns momentos, aprendemos novos conceitos, trocamos experiências com colegas, mas não gosto da imposição que é feita, "implicitamente" daquilo que devemos trabalhar. Sinto-me tolida em meu Direito de Cátedra.*

6. Os temas abordados nos cursos respondem aos seus anseios/dúvidas?

*Na maioria das vezes não. Foram pouquíssimas as vezes que fui a algum curso de formação continuada realmente interessante. Na minha opinião eles são em sua maioria muito repetitivos e pouco inovadores. Em outros momentos, o que é passado na teoria na verdade não funciona na prática... é muito bonito na boca dos formadores, mas pouco funciona em minha realidade com meus alunos.*

## QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

1. Dados pessoais:

Sexo M ( ) F (X)

Idade: 52 anos

2. Formação: nível superior

Tempo de exercício: 20 anos

Tempo de atuação na rede estadual: 20 anos

3. O que você entende por formação continuada?

São cursos de formação para professores tanto da rede pública municipal ou est. ministrados na DE, em

4. De que forma tais cursos colaboram na sua prática?

Deveriam subsidiar continuamente o professor, mas a maioria dos cursos oferecidos não cumprem o seu papel, dado a defasagem na formação de quem os ministram.

5. Como você avalia esta interferência?

Depende da qualidade do curso que nos é oferecida. Sem dúvida é um grande recurso, por exemplo, quando as universidades administram os cursos, a tendência é que

6. Os temas abordados nos cursos respondem aos seus anseios/dúvidas?

estes cursos sejam melhores.

Nem sempre. Acredito que enquanto não tivermos uma estrutura na rede pública de melhor qualidade, formação adequada, salário adequado, o profissional encontrará dúvidas e anseios que estarão e continuarão ligados a

## QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

1. Dados pessoais:

Sexo M ( ) F (X)

Idade: 35

2. Formação: Pedagogia

Tempo de exercício: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na rede estadual: 15 anos

3. O que você entende por formação continuada?

É a busca do profissional em estar sempre atualizado e querendo melhorar no seu trabalho.

4. De que forma tais cursos colaboram na sua prática?

Colaboram na minha busca de querer acrescentar algo novo.

5. Como você avalia esta interferência?

Interessante, importante e muitas vezes esclareceu dúvidas que estava procurando resposta.

6. Os temas abordados nos cursos respondem aos seus anseios/dúvidas?

Os temas tem que ser voltado para o dia-a-dia na sala de aula, muitas vezes fica só na teoria.

## QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

1. Dados pessoais:

Sexo M ( ) F (X)

Idade: 37 anos

2. Formação: Pedagogia - Magistério

Tempo de exercício: 18 anos

Tempo de atuação na rede estadual: 18 anos

3. O que você entende por formação continuada?

Participação do professor em cursos de especialização após a graduação, cursos de longa ou curta duração promovidos pelas SEE e das <sup>áreas de</sup> educação que proporcionam estudos, discussões e trocas de experiências entre os professores sobre a sua prática de ensino e atuação profissional.

4. De que forma tais cursos colaboram na sua prática?

Colaboram no sentido de estar sempre avaliando as necessidades de aprendizagem dos alunos, fazendo uso de diferentes estratégias de ensino, mostrando também a importância do professor e o quão difícil é a tarefa de ensinar diante dos diversos problemas que a escola enfrenta.

5. Como você avalia esta interferência?

Muito positivo pois aproveitamos muitas ideias e sugestões de projetos e abordagens de diferentes assuntos.

6. Os temas abordados nos cursos respondem aos seus anseios/dúvidas?

Os temas geralmente são importantes para o professor. O problema é que muitas vezes são ministrados por professores ATPS que, ~~apesar~~ <sup>apesar</sup> de ~~terem~~ <sup>terem</sup> formação ~~na~~ <sup>na</sup> ~~área de~~ <sup>área de</sup> não possuem embasamento prático do que defendem e isso gera polêmicas com os professores que estão diretamente ligados à sala de aula e que conhecem a prática.

## QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

### 1. Dados pessoais:

Sexo M ( ) F (X)

Idade: 38 anos

2. Formação: Superior em Pedagogia Incompl. (Término 12/07)

Tempo de exercício: 16 anos

Tempo de atuação na rede estadual: 16 anos

### 3. O que você entende por formação continuada?

Toda e qualquer forma de cursos em que se busque, aprimorar a formação em uma área específica de qualquer profissão.

### 4. De que forma tais cursos colaboram na sua prática?

Eu frequento todos os cursos de capacitação que a D.E. oferece e que inclui: cursos de classe de aceleração e letra e vida e acredito que tais cursos auxiliam a ampliar a visão que tenho e tento do que seja educar, bem como a aprimorar e melhorar a minha prática.

### 5. Como você avalia esta interferência?

Desde que não seja nada muito fechado, tipo esqueça o que sabe e só aprenda o que estão ensinando, avalio como positiva, pois temos que ter liberdade para adequar a teoria a nossa prática, que só nós conhecemos.

### 6. Os temas abordados nos cursos respondem aos seus anseios/dúvidas?

Muitas vezes sim, outras tantas não. Principalmente quando o curso é muito fechado não permitindo uma simples reflexão sobre a teoria e a prática, como foi o caso do letra e vida, excelente curso, mas que só valoriza a teoria imposta, não permitindo uma reflexão dos educadores a partir do que sabem.

## QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

1. Dados pessoais:

Sexo M ( ) F (X)

Idade: 38 anos

2. Formação: Pedagogia

Tempo de exercício: 19 anos

Tempo de atuação na rede estadual: 19 anos

3. O que você entende por formação continuada?

Cursos oferecidos pela DE que visam acrescentar novas idéias, novos olhares ao trabalho desenvolvido pelos professores.

4. De que forma tais cursos colaboram na sua prática?

Infelizmente eles pouco colaboram na prática do professor devido a frequência e a forma como são realizados.

5. Como você avalia esta interferência?

Na minha opinião esses cursos deveriam conciliar teoria e prática para que pudessem, realmente, interferir positivamente em nosso trabalho.

6. Os temas abordados nos cursos respondem aos seus anseios/dúvidas?

Alguns temas são interessantes e importantes, porém são explorados de forma superficial e pouco esclarecedora.

## QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

1. Dados pessoais:

Sexo M ( ) F (X)

Idade: 38 anos

\* 2. Formação: Pedagogia - Formação de Professores habilitados em Deficiência Mental e de deficiência da Comunicação. Especialista em E. E.

Tempo de exercício: 15 anos

Tempo de atuação na rede estadual: 12 anos

3. O que você entende por formação continuada?

Uma forma de professor estar sempre atualizado e trazendo experiência com outros profiss.

4. De que forma tais cursos colaboram na sua prática?

Repensando os objetivos e a finalidade de cada direcionamento do trabalho que farei planejado.

5. Como você avalia esta interferência?

Quando organizado por uma instituição que apresente o corpo docente com um grau de experiência prática e didática, ele só vem a contribuir.

6. Os temas abordados nos cursos respondem aos seus anseios/dúvidas?

Sim alguns abordam realmente a nossa prática e outros fatores que de pois que estamos trabalhando buscamos capacitados, cursos e cursos que nos dê bagagem de acordo com nossa necessidade no momento.

- \* - Pós graduada em Recursos de Deficiência Auditiva (Apresentação)
- Pós graduada em Psicopedagogia Abordagem Clínica (Especializada);
- Sequencial em Produção e Interpretação de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

## QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

1. Dados pessoais:

Sexo M ( ) F (X)

Idade: 52 anos

2. Formação: Superior Completa (Biologia e Pedagogia)

Tempo de exercício: 30 anos (4 anos particular)

Tempo de atuação na rede estadual: 46 anos

3. O que você entende por formação continuada?

A formação dada ao prof ao longo de seu percurso

4. De que forma tais cursos colaboram na sua prática?

Muito pouco, não acrescentam quase nada pois têm enfoque fora da realidade da sala de aula

5. Como você avalia esta interferência?

Nada produtiva, irretil  
A mim parece ser uma forma de manutenção da educação demonstrar interesse (mostrar serviços) mas nunca se preocupa em ver o que realmente o prof. quer ou precisa.

6. Os temas abordados nos cursos respondem aos seus anseios/dúvidas?

Os temas, por vezes, me parecem interessantes mas a abordagem é excepcionalmente.

Praticamente inaproveitável no dia-a-dia.

## QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

1. Dados pessoais:

Sexo M ( ) F (X)

Idade: 55

2. Formação: Magistério - 2º Grau

Tempo de exercício: 20 anos

Tempo de atuação na rede estadual: 20 anos

3. O que você entende por formação continuada?

A simples formação acadêmica não capacita um profissional. É necessário, portanto, encontrar meios de se atualizar, seja através de cursos, leituras, pesquisas, congressos, etc.

4. De que forma tais cursos colaboram na sua prática?

Os cursos que são oferecidos pela S.E. do E. de S. Paulo, aos professores da rede, estão longe de colaborar efetivamente para o enriquecimento da prática de ensino.

5. Como você avalia esta interferência?

Não faço uma boa avaliação. São cursos aleatórios, realizados por profissionais muitas vezes despreparados e principalmente não têm continuidade.

6. Os temas abordados nos cursos respondem aos seus anseios/dúvidas?

Raríssimas vezes fiquei satisfeita em participar de algum curso oferecido pela S. da Educação. Os temas são importantes, os professores não têm espaço para opinar ou apresentar sugestões.