

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**ADILSON VENTURA DE MELLO**

**CENTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES: *a distância entre legislação, proposta  
de formação e necessidades formativas expressas por  
professores***

**Programa de Estudos pós-graduados em Educação: História,  
Política, Sociedade.**

**SÃO PAULO  
2011**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA – SÃO PAULO**

**ADILSON VENTURA DE MELLO**

**CENTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES: *a distância entre legislação, proposta  
de formação e necessidades formativas expressas por  
professores***

**Dissertação** apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Maria Giovanni.

**SÃO PAULO  
2011**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

Para Monica, Vinícius e Eduardo,  
que compartilham esse momento comigo.

## **AGRADECIMENTOS**

Realizar esta caminhada sozinho não seria possível. Agradeço a minha esposa Monica pelos incentivos e paciência, aos meus filhos Vinícius e Eduardo que compreenderam a minha ausência e torceram por mim.

À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Luciana Maria Giovanni, que com profissionalismo e sabedoria me apontou caminhos a seguir, sem os quais não seria possível ter concluído esse trabalho.

Aos professores e funcionários da escola em que trabalho, que compreenderam a minha ausência e valorizaram a importância do estudo e da pesquisa.

A todos os meus professores, que contribuíram para essa etapa de minha formação: Carlos Antonio Giovinazzo Júnior, Helena Machado de Paula Albuquerque e José Geraldo Silveira Bueno.

A Alda Junqueira Marin e Isabel Melero Bello pelas críticas e valiosas sugestões dadas na Qualificação.

Não poderia deixar de agradecer à Betinha, secretária do Programa de Pós-graduação, pela dedicação, atenção e competência prestada a todos nós.

À CAPES, pelo auxílio financeiro, com a bolsa parcial.

MELLO, Adilson Ventura de. 2011. *Centro de Formação Continuada de professores: a distância entre a legislação, a proposta de formação, as ações realizadas e as necessidades da prática pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUCSP / Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

## RESUMO

Esta pesquisa focaliza a formação continuada de professores da rede de ensino municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, levada a efeito por um Centro de Formação de Profissionais de Educação, com a finalidade de promover o aperfeiçoamento contínuo dos profissionais, produção de materiais didáticos pedagógicos, elaboração e implementação da política de seleção, recrutamento e qualificação dos profissionais da educação da rede municipal de ensino. A pesquisa tem por objetivo, de um lado, compreender a distância frequentemente apontada pelos estudos, entre o que diz a legislação, as intenções declaradas nas propostas e projetos de formação continuada de professores, as ações efetivamente realizadas para cumprir essas intenções e as necessidades e expectativas dos professores e, de outro lado, identificar as dificuldades e obstáculos para que as ações de fato atendam às necessidades formativas e expectativas das escolas e seus professores, descrever e analisar suas ações de formação, bem como identificar perfis e visões dos profissionais que organizam o centro (supervisor e coordenadores) e dos professores alvos de sua ação (PEBI e PEBII). Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, realizada no período de 2010/2011, por meio de: análise de documentos e legislação disponíveis sobre o Centro, aplicação de questionários a 125 professores e 10 profissionais da equipe técnica do Centro, bem como por meio de entrevistas com 02 supervisores gerais do Centro. Os dados coletados, reunidos em Quadros e Tabelas, são analisados com o apoio teórico de autores como Viñao Frago, Fullan, Hargreaves, Barroso e Bolívar. Os resultados revelam a distância entre as intenções e princípios dispostos na legislação, as práticas de formação efetivadas e as necessidades formativas expressas por professores.

**Palavras- chave:** Formação continuada de profissionais do ensino; formação centrada na escola, escola como organização aprendente, visão de professores e equipe técnica.

MELLO, Adilson Ventura. 2011. *Center for Continuing Education of teachers: the distance between the legislation, the proposed training, actions taken and the needs of teaching practice*. Thesis (MA in Education: History, Politics, Society). São Paulo: PUCSP / Program Postgraduate Studies in Education: History, Politics, Society.

## ABSTRACT

Education in municipal schools. The research aims with this research focuses on the ongoing training of school teachers from a municipal town in the interior of São Paulo, carried out by a Training Center for Professional Education, aiming to promote the improvement continuum of professional production of teaching learning materials, design and implementation of the policy of selection, recruitment and training of professionals understand the often drawn away by the studies, between what the law says the declared intentions of the proposals and projects for continuous training of teachers, the actions actually performed to fulfill these intentions and the needs and expectations of teachers and on the other hand, the difficulties and obstacles for the shares actually meet the training needs and expectations of schools and teachers, describe and analyze their actions training as well as identify profiles and views of professional organizing center (supervisor and coordinators) and teachers' targets of its action (and PEBII PEBI). This is qualitative research, conducted in the period 2010/2011 through: analysis of documents and legislation available on the Centre, questionnaires to 125 teachers and 10 professional technical staff of the Centre, as well as through interviews with 02 general overseers of the Centre. The collected data, gathered in Tables and Charts, are analyzed with the theoretical support of authors like Viñao Frago, Fullan, Hargreaves, Barroso and Bolivar. The results show the distance between the intentions and principles set out in legislation, training practices and effect the training needs expressed by teachers.

**Keywords:** Continuing education for professionals in education, training focused on school, school as learning organization, the vision of teachers and technical staff.

## RELAÇÃO DE ANEXOS

<b>ANEXO 1:</b> Roteiro para análise de documentos.....	96
<b>ANEXO 2:</b> Roteiro para Entrevista com Supervisores do CENTRO.....	97
<b>ANEXO 3:</b> Questionário para Coordenadores do CENTRO.....	99
<b>ANEXO 4:</b> Questionário para professores .....	108

## RELAÇÃO DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Gráfico de Evolução da Produção de Teses e Dissertações ( CAPES – 1987/2009), com o descritor <i>Formação Continuada</i> .....	14
<b>Figura 2:</b> Gráfico de Evolução da Produção de Dissertações ( CAPES – 1987/2009), com o descritor <i>Formação Continuada</i> .....	15
<b>Figura 3:</b> Gráfico de Evolução da Produção de Teses ( CAPES – 1987/2009), com o descritor <i>Formação continuada</i> .....	15
<b>Figura 4:</b> Organograma do Centro .....	53

## RELAÇÃO DE QUADROS

<b>QUADRO1:</b> Ações realizadas no Centro, segundo sua origem.....	65
---	----

## RELAÇÃO DE TABELAS

<b>TABELA 1:</b> Evolução da Produção de Teses e Dissertações ( CAPES – 1987/2009), com o descritor <i>Formação Continuada</i> .....	13
<b>TABELA 2:</b> Evolução da produção de Teses e Dissertações (Capes 1987-2009), sobre centros/institutos/políticas de formação continuada em municípios ou estados.....	14
<b>TABELA 3:</b> Distribuição de Teses e Dissertações (CAPES 1987/2009) sobre: centros/institutos/políticas de formação continuada em municípios ou estados, segundo: local de realização das pesquisas, focos de estudos, áreas de conhecimentos e nível de ensino focalizado.....	16
<b>TABELA 4:</b> Composição da população do município.....	49
<b>TABELA 5:</b> Perfil dos agentes investigados.....	68
<b>TABELA 6:</b> A Importância do Centro na visão dos agentes.....	71
<b>TABELA 7:</b> Atividades que realizam e contatos entre os agentes.....	77
<b>TABELA 8:</b> As relações entre as ações oferecidas pelo Centro e as necessidades das escolas e professores.....	79
<b>TABELA 9:</b> As condições para levar ou manter as discussões dos cursos no cotidiano escolar segundo diferentes agentes.....	82
<b>TABELA 10:</b> Visão dos professores como usuários dos cursos.....	85

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>12</b>
Revisão bibliográfica: passo inicial da pesquisa.....	12
A busca de apoios teóricos.....	17
Delineando a pesquisa realizada.....	23
<b>Capítulo 1: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: CONCEPÇÕES PRESENTES NA LEGISLAÇÃO E NA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....</b>	<b>27</b>
1.1 O que diz a legislação atual sobre formação de professores.....	27
1.2 O que diz a produção acadêmica brasileira sobre formação continuada de professores: alguns estudos.....	40
<b>Capítulo 2: CENTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESTUDO: CONTEXTO, PROPOSTA E AÇÕES REALIZADAS .....</b>	<b>49</b>
2.1 Contexto de criação.....	49
2.2 A proposta de formação: o que dizem os documentos .....	56
2.3 Das ações projetadas às ações realizadas .....	62
<b>CAPÍTULO 3: A VISÃO DOS AGENTES ENVOLVIDOS NAS AÇÕES DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>67</b>
3.1 Perfil dos Agentes.....	67
3.2 A Importância do Centro na visão dos agentes.....	70
3.3 As relações entre ações/cursos/oficinas oferecidos pelo Centro e as necessidades das escolas e professores.....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>95</b>

*A educação tem que considerar peculiaridades culturais, lingüísticas e sociais que não podem ser previstas em todos os seus termos nas decisões [centralizadas] (...). Toda uma corrente de investigação e de experiências tem manifestado que os estabelecimentos melhoram a qualidade de ensino se têm um projeto desenhado e sentido como próprio por todos os membros da comunidade educativa.*

**(GIMENO SACRISTÁN, 1997, p. 37)**

## INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Como diretor de escola, sempre me ocorreram dúvidas sobre como se poderia desenvolver a formação continuada de profissionais do ensino para melhorar a aprendizagem dos alunos e a autoestima desses profissionais.

Quais responsabilidades um Centro de Formação Continuada de professores poderia assumir, na prática, frente aos desafios surgidos pelas novas legislações educacionais, que introduzem, por exemplo, o ciclo de nove anos no ensino fundamental?

Ou ainda: o que poderia um Centro de Formação Continuada fazer em relação à política de inclusão adotada pela legislação de ensino atual, se na prática o que se tem são professores com dificuldades de lidar com a situação, por não terem a formação específica e nem a condição de trabalho, tendo em vista o número excessivo de alunos por sala de aula, a falta de jornada de trabalho integral, a ausência de reuniões específicas para discutir e criar projetos de melhoria da aprendizagem dos alunos?

Essas questões motivaram a realização de um estudo sobre um Centro de Formação Continuada de Profissionais de Educação em um município do interior do Estado de São Paulo.

### **Revisão bibliográfica: passo inicial da pesquisa**

O primeiro passo para a pesquisa foi a revisão de bibliografia sobre essa temática: “*centros de formação continuada de professores*”. Para tanto foi realizada pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), compreendendo o período de 1987 a 2009.

A pesquisa foi realizada com o descritor “*formação continuada de professores*”, tomado como expressão exata. Com esse descritor foram encontradas 1821 Dissertações e 346 Teses. Nos anos 1980 apareceu apenas uma Dissertação, mas é surpreendente a evolução dos estudos sobre essa

temática nos anos seguintes: na primeira metade dos anos 1990 apareceram 09 Dissertações, na segunda metade 116, avançando em seguida, já na primeira metade dos anos 2000, para 534 dissertações e na segunda metade, até o ano de 2009, para 1161 dissertações.

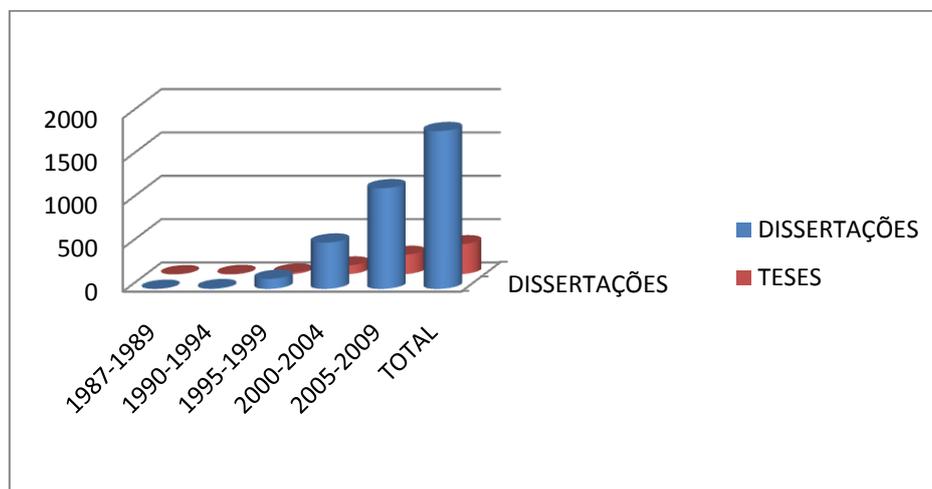
Em relação às Teses, o mesmo fenômeno se repete: nos anos 1980 não há registro de Teses com essa temática/descritor, mas na primeira metade dos anos 1990 aparecem 3 Teses e na segunda 18 Teses. Já na primeira metade dos anos 2000 o Banco registra 101 Teses e na segunda 224 Teses.

A Tabela 1 e o Gráfico 1, a seguir, reúnem essas informações e sintetizam a evolução da produção de Teses e Dissertações no período de 1987 a 2009, segundo o descritor *formação continuada*, como “expressão exata”.

**Tabela 1:** Evolução da Produção de Teses e Dissertações (CAPES – 1987/2009), com o descritor *Formação Continuada*

<b>ANOS</b>	<b>DISSERTAÇÕES</b>	<b>TESES</b>
<b>1987-1989</b>	1	0
<b>1990-1994</b>	9	3
<b>1995-1999</b>	116	18
<b>2000-2004</b>	534	101
<b>2005-2009</b>	1161	224
<b>TOTAL</b>	<b>1821</b>	<b>346</b>

**Figura 1:** Gráfico de Evolução da Produção de Teses e Dissertações (CAPES – 1987/2009), com o descritor *Formação Continuada*



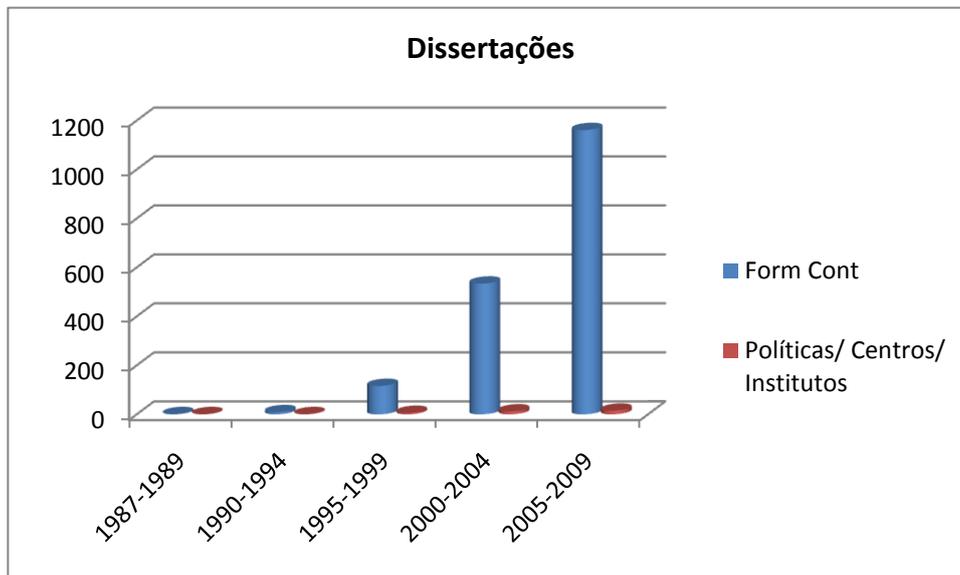
No segundo momento desse levantamento foram selecionadas e analisadas as dissertações e teses pelos títulos e resumos que se referem a centros/institutos/políticas de formação continuada em municípios ou estados.

Na Tabela 2, a seguir, estão reunidos os dados referentes a essa segunda leitura do levantamento bibliográfico, revelando que uma parcela muito pequena do conjunto inicial de Teses e Dissertações se dedica ao estudo das políticas específicas de formação continuada no âmbito dos municípios e estados, concentrando-se a produção das Teses nos anos 2000 e a produção das Dissertações a partir do ano de 1994 (à exceção de uma Dissertação datada de 1987). Vejamos os números:

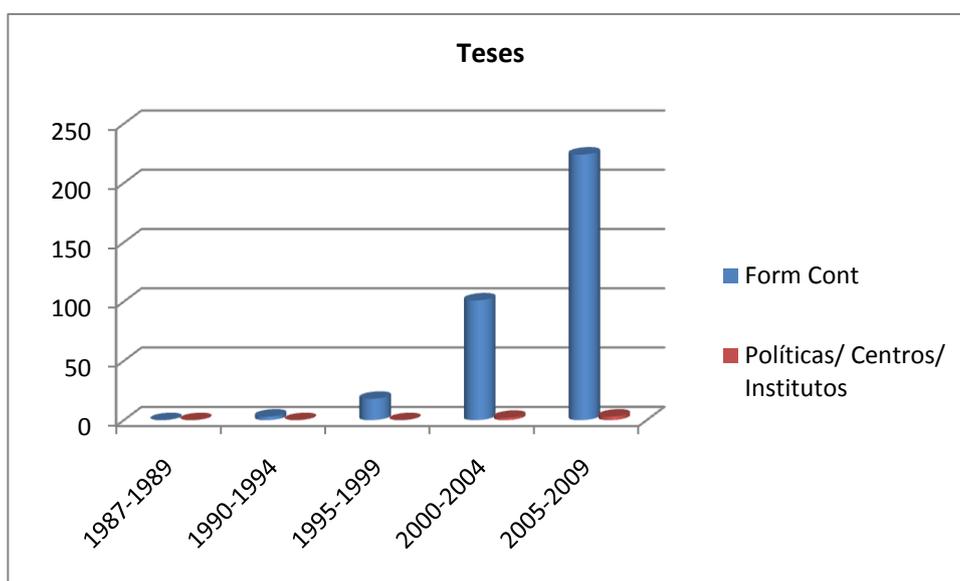
**Tabela 2:** Evolução da Produção de Teses e Dissertações (CAPES – 1987/2009), sobre: centros/institutos/políticas de formação continuada em municípios ou estados

ANOS	DISSERTAÇÕES		TESES	
	Form. Cont.	Políticas Centros Institutos	Form. Cont.	Políticas Centros Institutos
1987-1989	0001	01	000	–
1990-1994	0009	01	003	–
1995-1999	0116	06	018	– 02
2000-2004	0534	12	101	03
2005-2009	1161	15	224	
<b>TOTAL</b>	<b>1821</b>	<b>36</b>	<b>346</b>	<b>05</b>

**Figura 2:** Gráfico de Evolução da Produção de Dissertações (CAPES – 1987/2009) sobre: centros/institutos/políticas de formação continuada em municípios ou estados



**Figura 3:** Gráfico de Evolução da Produção de Teses (CAPES – 1987/2009) sobre: centros/institutos/políticas de formação continuada em municípios ou estados



Uma terceira leitura dos resumos dos trabalhos de teses e dissertações levantados permitiu, em seguida, verificar os aspectos ou focos específicos de estudo a que se dedicam as pesquisas realizadas sobre políticas, centros, institutos estaduais e municipais de formação continuada, bem como os locais

de realização dessas pesquisas. A Tabela 3, apresentada a seguir, reúne esses dados.

**Tabela 3:** Distribuição de Teses e Dissertações (CAPES – 1987/2009) sobre: centros/institutos/políticas de formação continuada em municípios ou estados, segundo: local de realização das pesquisas, focos de estudo, áreas de conhecimento e nível de ensino focalizados.

<b>Locais de realização</b>	<b>Teses</b>		<b>Dissertações</b>	
SP	02		10	
MG	01		04	
RJ	01		04	
RS	01		03	
ES	–		03	
MA	–		03	
MS	–		02	
CE	–		01	
DF	–		01	
RN	–		01	
PR	–		01	
MT	–		01	
PA	–		01	
PR	–		01	
<b>TOTAL</b>	<b>05</b>		<b>36</b>	
<b>Focos de estudo</b>	<b>Teses</b>		<b>Dissertações</b>	
	Práticas de form. continuada	01	Política estadual	09
	Autonomia do professores	01	Form. Prof. Universitários	01
	Política municipal	01	Política municipal	24
	Política estadual	02	Políticas públicas	02
	Análise projetos de formação	03		
	Formação centrada na escola	01		
<b>TOTAL*</b>	<b>09</b>		<b>36</b>	
<b>Áreas de conhecimento</b>	<b>Teses</b>		<b>Dissertações</b>	
	Sem informação	05	Ciências	01
			Matemática	01
			Filosofia	01
			Educação infantil	01
			Legisl. educacional	01
			História	01
			Sem Informação	32
<b>TOTAL*</b>	<b>05</b>		<b>38</b>	
<b>Níveis de ensino</b>	<b>Teses</b>		<b>Dissertações</b>	
	Sem informação	05	Superior	03
			Magistério	01
			Ensino fundamental	21
			Ensino Médio	03
			Educação infantil	02
			Sem informação	11
<b>TOTAL*</b>	<b>05</b>		<b>41</b>	

\*Obs.: Este total não se refere ao número de Teses e Dissertações (05 e 35, respectivamente), mas ao número de vezes que cada foco de estudo/área de conhecimento/nível de estudo foi mencionado.

Diante dessa realidade relativa à produção ainda restrita de pesquisas sobre a temática aqui em estudo – políticas, centros, institutos estaduais e municipais de formação continuada – parece se confirmar a relevância de pesquisas como a aqui relatada, focalizando a formação continuada dos profissionais de uma rede de ensino municipal, a partir da criação de um Centro de Formação Continuada de Professores, indagando sobre as perspectivas de formação continuada adotadas pelo Centro, expressas nas ações e trabalhos realizados durante os anos de funcionamento desse Centro.

Tendo em vista os trabalhos já realizados interessa a esta pesquisa analisar os projetos de formação continuada desenvolvidos por esse Centro, bem como identificar perfis e descrever visões expressas sobre o Centro, tanto pelos profissionais responsáveis por seu funcionamento, quanto pelos professores e especialistas da rede pública municipal de ensino fundamental e educação infantil, alvos das ações do Centro.

Esse conjunto de informações pode trazer elementos que ajudem, por exemplo, a compreender, de um lado, a distância frequentemente apontada pelos estudos, entre o que diz a legislação, as intenções declaradas nas propostas e projetos de formação continuada de professores, as ações efetivamente realizadas para cumprir essas intenções e as necessidades e expectativas dos professores e, de outro lado, as dificuldades e obstáculos para que as ações de fato atendam às necessidades formativas e expectativas das escolas e seus professores.

### **A busca de apoios teóricos**

Foi necessário buscar **apoios teóricos** que possibilitassem a compreensão e problematização das questões aqui em estudo – apoio encontrado nos seguintes autores:

- ✓ Viñao Frago (1996 e 2001): por sua análise das relações entre a teoria, a legalidade e as práticas em estudos sobre reformas e mudanças educacionais, com destaque para suas análises sobre as três culturas ligadas às escolas e professores que são: a cultura científica da educação, a cultura político institucional e a cultura escolar;

- ✓ Fullan e Hargreaves (2000): por seus estudos sobre o fracasso das reformas e propostas de intervenções na escola, propostas sempre em caráter amplo, uniforme e de acordo com interesses políticos, desconsiderando as necessidades e características específicas de cada escola e seus professores;
- ✓ BARROSO (1997): por sua concepção de formação continuada de professores como *formação centrada na escola*, isto é, formação que toma como princípio a afirmação da autonomia do professor e do significado do ambiente escolar para as aprendizagens do professor sobre a profissão;
- ✓ BOLÍVAR (1997): por sua proposta de análise da “*escola como organização aprendente*” e pelos conceitos de “*memória organizacional*” e de “*aprendizagem da instituição*” para discutir formação continuada de professores.

Vejam os detalhes de cada um deles detalhadamente.

Viñao Frago (1996 e 2001) analisa as três dimensões presentes nas mudanças educacionais: a teoria, a legalidade e as práticas, bem como apresenta os elementos básicos para analisar os efeitos das mudanças: efeitos concretos, efeitos não previstos, resistência, obstáculos às mudanças, continuamente, cultura dos reformadores, cultura dos gestores *versus* cultura dos professores e das escolas. A teoria se refere ao que é produzido pelo mundo acadêmico, a legalidade se refere às leis, orientações e subsídios produzidos pelos legisladores e a prática à ação dos educadores no seu cotidiano no ambiente escolar. Estes três âmbitos são diferentes, mas não devem ser vistos de forma estanque ou separados, eles se relacionam.

Para Viñao Frago (2001) o que determina as reformas é uma situação política específica, de forma que, quando os agentes envolvidos se referem às reformas, o que vem à mente é uma mudança que, segundo eles melhorou a situação vivida, mas na prática nem sempre a mudança significa melhoria. O fracasso das reformas ocorre por existirem disparidades entre o pretendido e o realizado, entre as intenções e o que realmente é posto em prática. Isto quer dizer que as reformas fracassam por ignorarem o que o autor denomina de “cultura escolar”, entendida por ele como:

(...) um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas, formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos, sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades não posta em causa e compartilhada por

seus atores dentro das instituições educativas. (Viñao Frago, 2001, p.29).

Viñao Frago (2001), mostra que existem três culturas relacionadas à escola que são: a *cultura científica da educação* gerada pelo mundo acadêmico universitário, com suas pesquisas e estudos sobre o universo escolar, a *cultura político institucional*, ligada ao discurso ou linguagem normativa, produzida no mundo administrativo e burocrático, e a *cultura empírico-prática* que se refere a cultura elaborada pelos professores no exercício da profissão, que constitui a memória corporativa/profissional dos professores. Essas três culturas estão relacionadas com os âmbitos das reformas que são: a teoria, a legalidade e a prática.

Para Fullan e Hargreaves (2000), quando as reformas são criadas, elas têm a característica de serem uniformes, amplas e não conseguem representar as necessidades de cada escola. Estas reformas muitas vezes são criadas para satisfazer interesses políticos dos governantes e não para atender aos interesses dos alunos e professores. No geral, as mudanças impostas de cima para baixo são rejeitadas pelos professores, em parte porque eles não acreditam que possa dar certo algo que não considera o contexto específico em que eles estão inseridos, em parte porque existem outros fatores que envolvem a resistência dos professores, bem como suas condições de trabalho e formação, gerando dificuldades ou problemas apresentados na profissão docente, tais como:

- ✓ sobrecarga de trabalho;
- ✓ isolamento (a prática docente na sala de aula é considerada solitária);
- ✓ competência não utilizada (qualquer coisa que o professor realiza passa despercebida ou qualquer coisa ruim que o professor faz é negligenciado);
- ✓ limitação do papel de professor (que passa vários anos em sala de aula e não recebe nenhum estímulo ou motivação externa);
- ✓ problema das reformas fracassadas (as mudanças são imediatistas, exigem resultados rápidos, são realizadas sem consultar os professores,

mas no fracasso das reformas os únicos penalizados são os professores, com isso comprometendo a auto-estima do professor);

- ✓ a falta de recursos suficientes ou recursos mal utilizados e sem planejamento também tem prejudicado o melhor desempenho da educação;
- ✓ o número de alunos por sala de aula em excesso, dificultando o trabalho individualizado aos alunos com dificuldades de aprendizagem,
- ✓ professores lecionando em várias escolas, em várias turmas sem ter vínculo com a escola muito menos com os alunos;
- ✓ a escola como um local que não possibilita o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos e com isso deixa de cumprir ao que se propõe;

Para esses autores, a expectativa é que, no ambiente escolar, surjam lideranças através de formações voltadas para tal finalidade e que contribuam para que o ambiente escolar se torne, ele próprio, local de formação de professores e que esta formação seja voltada para as especificidades dos professores e da realidade local, atendendo seus interesses de formação, articulações entre pares voltados para resolver as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Segundo Fullan e Hargreaves (2000), na realidade atual o professor é um profissional em tempo parcial, quando o ideal seria o professor ser tratado como um profissional em tempo integral, cujas ações se caracterizariam como *juízos responsáveis em momentos de incertezas inevitáveis*. Muitas das incertezas presentes na profissão docente são decorrentes de o professor não ter voz nos processos de mudanças implantados pelos sistemas educacionais, os professores são tratados como se não existissem, são totalmente ignorados nos mudanças implementadas.

Segundo tais autores, os professores devem ter participação nas mudanças provocadas nos sistemas de educação. Os implementadores das mudanças deveriam aprender com o saber docente sobre as necessidades da educação. Ou seja, há que se conhecer o contexto em que o professor trabalha se deseja mudar alguma coisa. Não basta a mudança estar posta no papel, se não considerar o contexto em que será implantada.

Barroso (1997) é outro autor cujos estudos se voltam para o desenvolvimento da formação contínua e para as influências que essa formação sofre das teorias organizacionais, pela forma como o trabalho docente passou a ser organizado e pelos novos processos de gestão.

Analisando a realidade portuguesa, Barroso constata que a formação contínua tem sua própria evolução histórica. Em sua primeira etapa, segundo o autor, ela ocorria *centrada no individuo e fora do contexto organizacional do trabalho*. Em um segundo momento, a formação contínua passou a ser *centrada nas organizações de trabalho* e com perspectivas de *formação ação*, da formação através das experiências de trabalho e da *auto-formação*, ou seja, através da autonomia do trabalhador enquanto ator organizacional.

A *formação centrada na organização* deu origem à *formação centrada na escola*, que tem como premissa a afirmação de que o ambiente escolar tem significado, tanto para a aprendizagem do aluno, quanto para as aprendizagens do professor sobre a profissão.

Segundo o autor, a formação contínua de professores surge com a finalidade de corrigir percursos da formação inicial, atualizar conteúdos e informações e superar dificuldades do percurso profissional em decorrência das mudanças tecnológicas.

A formação continuada para professores tem relação com a formação continuada originada nas organizações. Trata-se, segundo Barroso (1997), da *formação centrada na escola*, que aponta para uma formação focada no lugar em que emergem as necessidades de superação das dificuldades e dos problemas do local de trabalho.

Para que a formação ocorra no ambiente escolar é necessário que se criem condições de infra-estrutura e se tenha liderança, tanto individualmente, quanto coletivamente, para contribuir para o desenvolvimento da formação centrada no ambiente escolar.

A esse respeito, também Bolívar (1997) se refere em seus estudos à *escola como organização aprendente*. Para esse autor isso somente será possível se existir espaço para essa “*aprendizagem da instituição ou da organização*”. As mudanças necessárias não serão suficientes se vieram externamente à escola. É necessário que a escola, enquanto organização

tenha consciência, ou queira criar, no espaço escolar, um tempo e um espaço de aprendizagem para seus profissionais. Sem a consciência e o querer dos atores do ambiente escolar, pouca ou nenhuma mudança ocorrerá.

A escola, além de desenvolver a aprendizagem dos alunos, também terá que contribuir para que seus profissionais tenham condições de aprendizagem sobre a profissão docente na organização escolar.

Segundo Bolívar (1997) não existe aprendizagem organizacional sem a aprendizagem individual, mas a aprendizagem individual dos profissionais não é suficiente para que ocorra a aprendizagem organizacional. A aprendizagem organizacional somente será desenvolvida se houver trabalhos cooperativos institucionalizados entre os profissionais da organização.

A aprendizagem organizacional ocorre quando mudanças cognitivas desenvolvidas internamente ou vindas externamente passam a fazer parte do desenvolvimento da organização e dos profissionais que a ela pertencem.

Às aprendizagens adquiridas, individual e coletivamente, que não desaparecem com o tempo, podemos chamar de “**memória organizacional**”. A memória organizacional, segundo Bolívar (1995) tem três fases que passam pela *aquisição, armazenamento e utilização*.

Assim, a aprendizagem organizacional consiste em aprender com experiências passadas, ou seja, repetir o que deu certo ou corrigir os erros de experiências passadas em situações presentes. Na memória individual e coletiva da organização existem três dimensões que se referem: ao *saber técnico*, ao *saber que* e ao *saber como*, que é o *modus operandi*, isto é, o como fazer. Trata-se de saber o que e como fazer em um dado momento.

Nas palavras do autor:

Para desenvolver a aprendizagem organizacional nas escolas devemos centrar-nos, sobretudo em dois fatores: a) nos modos de trabalho dos professores, como elementos chave para tornar mais eficaz à organização; b) no desenvolvimento profissional e organizativo que deve caminhar a par (BOLÍVAR, 1995, p. 92.).

As condições estruturais e organizativas são indispensáveis para que a escola desenvolva seu trabalho. Sem a autonomia e a descentralização não será possível o desenvolvimento do trabalho voltado para a valorização da

memória organizacional, já que, em muitos sistemas, o poder é centralizado, as decisões vêm de cima e os que trabalham no ambiente escolar são apenas executores de tarefas originadas das determinações centrais.

Assim, com base na leitura desses autores foi possível, finalmente, delinear as questões norteadoras da pesquisa, a hipótese a ser investigada, os objetivos a serem atingidos, bem como traçar o caminho metodológico para sua consecução.

### **Delineando a pesquisa realizada**

A **questão central** da pesquisa aqui relatada pode ser assim formulada: Qual a concepção de formação continuada norteadora do Centro de Formação dos Profissionais de Educação sob estudo, presente nos documentos que o criaram e nas ações que vem organizando?

Dessa questão central desdobraram-se **outras questões**, a saber:

1. Qual foi o contexto de criação desse Centro de Formação dos Profissionais da Educação municipal?
2. Qual a organização e o funcionamento do centro?
3. Quantas e quais foram as ações até agora realizadas pelo centro?
4. Qual a legislação (municipal, estadual e federal) que norteia o centro?
5. Quais os perfis e visões expressas sobre as ações do Centro, dos profissionais gestores responsáveis pelo centro?
6. Que pensam o professores a respeito do centro e das ações de que participaram?
7. Há diferenças entre o que dizem: a legislação, a proposta política do Centro (o instituído), as ações realizadas, as visões dos profissionais gestores (ou as dinâmicas instituintes do Centro) e as expectativas e visões expressas pelos professores em exercício nas escolas alvos dessas ações?

Norteia a pesquisa, a seguinte **hipótese**: as ações de formação continuada de professores promovidas pelo Centro de Formação parecem

distantes, tanto dos princípios instituídos pela legislação e pela proposta do centro, quanto das práticas e concepções expressas pelos diferentes agentes envolvidos: supervisores, coordenadores pedagógicos e supervisores.

Assim, são **objetivos** desta pesquisa:

1. Investigar a concepção de formação continuada norteadora de um centro municipal de formação dos profissionais de educação de um município do interior paulista e sua legislação e a distância (ou proximidade) em relação às expectativas e necessidades formativas expressas pelos professores alvos desse Centro;
2. Descrever e analisar as ações de formação continuada de professores organizadas por esse Centro de Formação;
3. Identificar perfis e visões dos profissionais que organizam o centro, (supervisor e coordenadores) e dos professores alvos de sua ação (PEBI e PEBII).

Quanto aos **procedimentos metodológicos** da pesquisa vale destacar, primeiramente, que se trata de pesquisa empírica, de natureza qualitativa, realizada por meio de análise de documentos, questionários e entrevistas.

Nortearam a organização desses procedimentos, autores como Bogdan e Biklen (1994), Becker (1997), Zago e outros (2003), Giovanni (1999 e 1998). Marin (s/data) e Ludke e André (1986), a partir dos quais foram cumpridas as diferentes etapas de pesquisa.

Realizadas as leituras teóricas e o levantamento de estudos já existentes sobre a temática “*formação continuada de professores*” foram construídos os **instrumentos de pesquisa** – Roteiro para análise de documentos, Questionário aos Professores e Roteiro de Entrevista com os membros da Equipe técnica do Centro (ver Anexos 1, 2 e 3) – com base nos conceitos teóricos, questões, objetivos e hipótese da pesquisa.

Em seguida esses Instrumentos foram testados por meio de: leitura dos mesmos por pesquisadores experientes e aplicação-teste de cada um com documento e sujeito (não constante do conjunto de sujeitos da pesquisa), procedendo-se, em ambos os casos, com o objetivo de verificar a adequação dos instrumentos aos objetivos da pesquisa, a viabilidade dos mesmos para

obtenção dos dados necessários à pesquisa e sua compreensão pelos sujeitos alvos do questionário e da entrevista.

O questionário dirigido aos professores é composto por blocos de perguntas relativos a dados pessoais, formação, experiência profissional, percepção a respeito dos cursos oferecidos pelo Centro, participação dos professores nos cursos oferecidos pelo Centro, a relação dos cursos do Centro com a prática pedagógica, além de perguntas destinadas a obter alguns elementos do perfil sócio-econômico-cultural dos professores.

Foram distribuídos diretamente nas escolas 200 questionários. Eles foram aplicados em 21 escolas que concordaram em participar da pesquisa, de um total de 24 escolas da rede municipal de ensino fundamental do interior do estado de São Paulo. Desse conjunto inicial de 200 questionários retornaram 125 questionários respondidos.

Também foram aplicados questionários, no próprio Centro, aos coordenadores pedagógicos do Centro. Foram distribuídos 12 questionários com o retorno de 08. Esses questionários continham perguntas destinadas a obter informações sobre: dados pessoais, formação, experiência profissional, visão sobre o Centro, visão sobre os cursos oferecidos pelo Centro, a atuação dos coordenadores pedagógicos no Centro e seu perfil socioeconômico e cultural.

O roteiro de entrevista foi aplicado a 02 Supervisores do Centro: o supervisor inicial, com o objetivo conhecer melhor o contexto de criação do Centro e o supervisor atual, com o objetivo de obter informações complementares sobre a organização e funcionamento atual do Centro. Com o supervisor inicial a entrevista foi realizada *online*, por ele não morar mais em Barretos-SP e não ter disponibilidade de participar pessoalmente da entrevista. As perguntas foram feitas e respondidas simultaneamente, sendo que o mesmo se colocou à disposição para responder futuras dúvidas sobre o Centro. A entrevista com o Supervisor atual foi feita pessoalmente, seguindo o roteiro de entrevista. Ela foi gravada e, posteriormente, transcrita literalmente.

O roteiro para análise de documentos teve como objetivo organizar e disciplinar a consulta à legislação e outros documentos disponíveis, referentes à formação contínua oferecida pelo Centro e à própria história do Centro.

Para organização e análise dos dados, os mesmos foram mapeados e organizados em tabelas e quadros-síntese, com base em dois grandes eixos organizadores dos dados:

- Perfil pessoal, de formação, profissional e sócio-cultural dos respondentes;
- Visões que expressam sobre o Centro e sua atuação.

As análises têm como base os seguintes eixos:

- Comparação entre: o que dizem: a legislação, a proposta do Centro, os documentos sobre as ações realizadas, intenções expressas pelos gestores responsáveis por essas ações e as necessidades formativas expressas pelos professores;
- Rupturas, continuidades, resistências e obstáculos às ações do Centro;
- Cultura dos gestores das ações X cultura das escolas e professores;
- As concepções de *formação continuada presente na proposta* e ações de formação realizadas pelo Centro.

Finalmente, cumpre assinalar nesta introdução, que o relato da presente pesquisa nesta Dissertação está dividido em quatro partes. O **Capítulo 1** se volta para a formação continuada dos professores no Brasil, analisando concepções presentes na legislação e na produção acadêmica. No **Capítulo 2** o foco é o próprio Centro de formação continuada em estudo, com a descrição e análise de seu contexto de criação, da proposta de formação e das ações projetadas e realizadas. O **Capítulo 3** apresenta a visão dos agentes investigados, buscando o confronto entre as expectativas e necessidades formativas que expressam e a formação de fato oferecida pelo Centro. Finalmente, encerram a Dissertação: algumas **Considerações Finais** sobre os principais achados da pesquisa, as **Referências Bibliográficas** e os **Anexos**

## CAPÍTULO 1

### FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSORES NO BRASIL: CONCEPÇÕES PRESENTES NA LEGISLAÇÃO E NA PRODUÇÃO ACADÊMICA.

#### 1.1 O que diz a legislação atual sobre formação de professores

Segundo Gatti (2008), no Brasil, nos últimos anos cresceram os trabalhos desenvolvidos com o termo *formação continuada*.

Mas, os estudos realizados, segundo a autora, pouco contribuem para precisar exatamente o significado do termo *formação continuada*: em alguns momentos sinalizam que se referem a cursos que são realizados após a graduação, em outros, apontam para cursos oferecidos após o ingresso ao magistério.

Segundo essa autora a formação continuada não pode ser resumida a cursos realizados após a graduação e ao ingresso ao magistério. Ela tem que ocorrer relacionada com prática do professor e com a valorização do saber docente e também no ambiente de trabalho.

O termo também é tomado de forma ampla para se referir a cursos oferecidos à profissão do magistério, às horas de trabalhos coletivos no ambiente escolar, às reuniões pedagógicas, às trocas de experiências com os pares, congressos, seminários, cursos oferecidos pelos sistemas de educação, cursos virtuais, teleconferências via internet. Todos esses amplos termos passam a receber o nome ou o rótulo de *formação continuada*. Até os cursos que outorgam diplomas em nível médio têm recebido a nomenclatura de *formação continuada*.

Segundo a autora, o termo *formação continuada* passou a ser freqüente nos países desenvolvidos e nos em desenvolvimento, em decorrência do desenvolvimento tecnológico constante, ou seja, a formação contínua passou a

ser imperiosa. A formação continuada passou a ser pensada como um meio do profissional aprofundar-se nos conhecimentos de sua área de atuação – o que também passou a se incorporar na educação.

Com essa incorporação surge a necessidade de criação de políticas públicas nos âmbitos nacional, estadual e até mesmo municipal, para atender às novas demandas de formação de professores, seja continuada ou não. Em muitos casos, apesar do uso da nomenclatura *formação continuada*, na realidade isso não passava da tentativa de suprimir a deficiência da formação, ou mesmo de oferecer formação para professores leigos, que ainda não a possuíam. Muitos programas institucionais de formação adquiriram feição de programas compensatórios de formação.

Conforme Gatti (2008) o estado de Minas Gerais, por exemplo, desenvolveu o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), por meio da Secretaria Estadual de Educação, com destinação aos professores de 1ª a 4ª séries das redes estaduais e municipais, em 1996. No mesmo ano, no Estado de São Paulo foi também criado o Programa de Educação Continuada (PEC) para o ensino fundamental e médio.

A proposta do PROCAP/MG era formar oitenta mil professores em várias áreas do conhecimento, inclusive na área de práticas pedagógicas, e a modalidade de desenvolvimento da capacitação escolhida foi à distância, *online*.

Segundo a mesma autora, o PEC/SP (1996-1998), por sua vez, foi descentralizado, atingindo as diretorias regionais de ensino e os vários profissionais da carreira do magistério paulista. O sistema do desenvolvimento do projeto era presencial. Foram criados 19 pólos, organizados por universidades e agências capacitadoras, cada uma responsável por um ou mais pólos. O PEC atingiu mais de noventa mil profissionais da rede paulista. Tanto o PROCAP/MG, quanto o PEC/SP foram financiados pelo Banco Mundial.

Já o Programa de Formação de Professores em Exercício (Pro-formação), desenvolvido pelo Ministério de Educação (MEC), tinha como objetivo titular com diploma de ensino médio os professores leigos e, até 2006, atendeu cerca de cinquenta mil professores.

Nesse mesmo período, em 2001, também foi criado o Programa de Capacitação de Gestores Escolares (Pro-gestão) pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e, até 2006, foram atendidos 128.764 gestores. Em Santa Catarina e São Paulo foram atingidos todos os gestores por esse programa.

Ainda segundo Gatti (2008), com essa diversidade e quantidade de programas de formação continuada ampliam-se, em meados dos anos 2000, as preocupações quanto à eficiência, validade e eficácia do que se propõem a realizar tais programas.

As melhores avaliações dos programas de formação continuada são verificadas nas regiões em que as carências são maiores no que se refere à formação de professores. Nas regiões com desenvolvimento social e econômico maior, o entusiasmo é bem menor. Os cursistas, no geral, têm elogiado as ações governamentais dos programas de formação. Os elogios se referem à gratuidade dos cursos, aos materiais impressos, aos vídeos, aos livros e o trabalho dos tutores. As dificuldades apresentadas se referem aos obstáculos relativos à falta de infraestrutura, locais não apropriados para a realização dos encontros, material não entregue em dia certo, dificuldade de leitura dos textos.

Nos últimos anos, o tema formação de professores entrou na pauta mundial, em virtude das mudanças nas relações do mundo do trabalho e pelos precários desempenhos escolares de parcela significativa da população.

Segundo Gatti (2008), o Banco Mundial, em seus documentos, tem demonstrado a urgência e as necessidades da formação continuada como um papel inovador.

No Brasil, a LDBEN 9394/96 também impulsionou o poder público no que refere à modalidade formação continuada. A lei reflete o debate da época quanto à necessidade deste tipo de formação. Em vários artigos a referida lei expressa a necessidade da referida formação.

O Ministério da Educação (MEC), em 2003, por meio da Portaria ministerial nº 1403 criou o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de professores da educação básica (Brasil, 2003). Esta portaria incentiva a criação de Centros de Formação Continuada em parcerias com os

estados da federação e tem a finalidade de criar um Sistema Nacional de Formação Continuada. O ponto de partida desta portaria seria o Exame Nacional de Certificação. Com isto surgiram muitas críticas e questionamentos acompanhados da seguinte pergunta: *Certificar ou Formar?*

Dentro desse movimento de incentivo à formação continuada, a formação à distância tem sido muito valorizada e, em certas situações, tem sido utilizada também a formação mista (presencial e à distância).

Os cursos à distância não se referem somente à formação continuada, mas também à formação inicial de professores, pois desde 2006, o Ministério de Educação (MEC), através de portarias, tem permitido que a formação inicial de professores ocorra na modalidade à distância. Trata-se de um tipo de formação que somente será avaliada daqui a alguns anos, para verificar os reflexos da formação inicial à distância. Nesta modalidade de formação o MEC tem demonstrado preocupação quanto à qualidade dos cursos, passando a exigir que os formadores tenham Mestrado ou Doutorado reconhecido pelo governo federal.

Segundo Gatti e Barreto (2009), com o advento da lei 9394/96 que passa a exigir curso superior para ser professor nos primeiros anos do ensino fundamental, as escolas ou centros que tinham a finalidade de formar professores em nível de segundo grau para trabalharem nos primeiros anos do ensino fundamental foram fechando, principalmente nas regiões sul e sudeste embora nas demais regiões as duas modalidades ainda se mantiveram.

A LDB 9394/96 (Brasil, 1996) passa a exigir nível superior para a docência na educação básica e, em seus artigos 62 e 63 determina:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.  
§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.  
§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância. \_

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

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

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

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

Os artigos 62 e 63 da LDB 9394/96 são consolidados pelos artigos 1º e 2º da Resolução CP 01/99 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1999). Esta resolução propõe que os diferentes cursos de formação de professores existentes nos Institutos Superiores de educação sejam integrados através de um projeto político pedagógico. Os artigos 1º e 2º da referida resolução propõem o seguinte:

Art. 1º Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas:

I - curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;

III - programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;

IV - programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE nº 2/97;

V - formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica.

§ 1º Os cursos e programas dos institutos superiores de educação observarão, na formação de seus alunos:

I - a articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência;

II - a articulação entre áreas do conhecimento ou disciplinas;

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional;

IV - a ampliação dos horizontes culturais e o desenvolvimento da sensibilidade para as transformações do mundo contemporâneo.

§ 2º Observado o disposto no parágrafo 1º deste artigo, o curso

normal superior, os cursos de licenciatura e os programas especiais de formação pedagógica dos institutos superiores de educação serão organizados e atuarão de modo a capacitar profissionais aptos a:

I - conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, adequando-os às necessidades dos alunos;

II - compreender e atuar sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino;

III - resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, zelando pela aprendizagem dos alunos;

IV - considerar, na formação dos alunos da educação básica, suas características sócio-culturais e psicopedagógicas;

V - sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente.

Art. 2º Visando assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, os institutos superiores de educação terão projeto institucional próprio de formação de professores, que articule os projetos pedagógicos dos cursos e integre:

I - as diferentes áreas de fundamentos da educação básica;

II - os conteúdos curriculares da educação básica;

III - as características da sociedade de comunicação e informação.

Esta resolução, em seu artigo 4º trata também da formação dos professores para trabalharem nos Institutos Superiores de Educação e demais instituições de ensino superior. Os professores terão que ter a seguinte formação:

Art. 4º Os institutos superiores de educação contarão com corpo docente próprio apto a ministrar, integradamente, o conjunto dos conteúdos curriculares e a supervisionar as atividades dos cursos e programas que ofereçam.

§ 1º O corpo docente dos institutos superiores de educação, obedecendo ao disposto no Art. 66 da LDB, terá titulação pós-graduada, preferencialmente em área relacionada aos conteúdos curriculares da educação básica, e incluirá, pelo menos:

I - 10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor;

II - 1/3 (um terço) em regime de tempo integral;

III - metade com comprovada experiência na educação básica.

§ 2º Corpo docente próprio, nas hipóteses previstas nos incisos I e II do Art. 3º da presente Resolução, é aquele constituído:

a) por professores contratados pelo instituto ou nele lotados;

b) por professores cedidos por outras instituições, ou unidades da mesma instituição, desde que o convênio ou termo de cessão, conforme o caso assegure regime de trabalho e efetiva vinculação pedagógica do docente ao instituto.

§ 3º Corpo docente próprio, na hipótese prevista no inciso III do Art. 3º da presente Resolução, é aquele constituído:

a) pelos docentes contratados ou lotados nas unidades de ensino que ministrem cursos de licenciatura e que atuem nestes cursos;

b) pelos professores cedidos às unidades de ensino que ministrem cursos de licenciatura e que atuem nestes cursos.

§ 4º Em qualquer das hipóteses previstas no art. 3º da presente Resolução, o contrato ou lotação ou, ainda, o convênio ou termo de cessão dos docentes deverá prever o tempo a ser necessariamente dedicado à orientação da prática de ensino e à participação no projeto pedagógico.

A partir do momento em que surgem vários cursos de licenciaturas no país, separados de outras áreas do conhecimento, isso passa a significar um descumprimento a lei. A Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 que *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, fala tanto em formação inicial como continuada, tendo como finalidade para os Institutos Superiores de Educação:

Art. 1º Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas:

I - curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;

III - programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;

IV - programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE nº 2/97;

V - formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica.

§ 1º Os cursos e programas dos institutos superiores de educação observarão, na formação de seus alunos:

I - a articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência;

II - a articulação entre áreas do conhecimento ou disciplinas;

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional;

IV - a ampliação dos horizontes culturais e o desenvolvimento da sensibilidade para as transformações do mundo contemporâneo.

§ 2º Observado o disposto no parágrafo 1º deste artigo, o curso normal superior, os cursos de licenciatura e os programas especiais de formação pedagógica dos institutos superiores de educação serão organizados e atuarão de modo a capacitar profissionais aptos a:

- I - conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, adequando-os às necessidades dos alunos;
- II - compreender e atuar sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino;
- III - resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, zelando pela aprendizagem dos alunos;
- IV - considerar, na formação dos alunos da educação básica, suas características sócio-culturais e psicopedagógicas;
- V - sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente.

Em 2002 o Conselho Nacional de Educação instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica*. O conteúdo da resolução se refere ao desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos docentes. São defendidos alguns princípios norteadores dessa formação para o exercício da profissão docente que se refere à formação de competência necessária à atuação profissional, como elemento central da formação. De um lado as Diretrizes preconizam a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e de outro lado a pesquisa, centrada no ensino e na aprendizagem, para compreender o processo de construção do conhecimento. O princípio norteador da construção do conhecimento são ação, reflexão e ação.

Sobre As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, destacamos o artigo 6º:

- Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:
- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
  - II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
  - III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
  - IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
  - V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
  - VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.
- § 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus

alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

As diretrizes apontam que a prática deverá estar na formação docente desde o início do curso e durante todo o período de formação do professor, a presença da prática na formação do professor é orientada para todas as especialidades. Além da relação da teoria com a prática desde início da formação, as diretrizes também orientam para a flexibilidade, de modo que as Instituições formadoras criem projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores propostos nas diretrizes. Os eixos articuladores apresentados são seis e estão expressos no artigo 11 da referida diretrizes:

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. (BRASIL. MEC/CNE, 2002).

Essa Resolução orienta todas as áreas de formação de professores. Apesar de cada área ter suas diretrizes específicas, as mesmas seguirão estas diretrizes além das diretrizes próprias de cada área.

Em princípio, esta resolução é o guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas da área tomá-la como referência. Embora citando esta resolução do CNE, nem todas as diretrizes mantêm as perspectivas fundamentais aqui expostas, e os cursos formadores de professores, embora em seu projeto pedagógico adotem essas referências, não as concretizam em seus currículos (Gatti, Barreto, 2009, p48).

A partir dessa constatação de Gatti e Barreto (2009) é possível fazer relação com Viñao Frago no que se refere aos aspectos *Instituente* e *Instituído* em sua análise da cultura dos legisladores e gestores, de um lado e da cultura das escolas e professores, de outro.

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 (Brasil, 2002) é o elemento instituinte que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. No momento em que o currículo não contempla a resolução, o que se percebe como afirma Viñao Frago é que existe uma distância entre o que a legislação institui e o instituído pelas ações dos professores. Este distanciamento ocorre pelo instituinte não respeitar *cultura empírico-prática* das escolas, que se refere à cultura elaborada pelos professores no exercício da profissão e que constitui a memória profissional dos professores.

A Resolução nº 1 de 15/05/2006 (BRASIL.MEC/CNE,2006) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. Essas Diretrizes apresentam, de forma ampla, as funções do profissional formado em Pedagogia, como expressa em seu artigo 2º:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação

Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos como é o caso da formação de gestores da educação básica, embora a referida resolução tem como eixo principal a formação de docentes.

Segundo Gatti e Barreto (2009), a preocupação presente hoje entre os especialistas em educação se volta para a educação a distância, tanto como educação inicial, quanto como educação continuada. A legislação que regulamenta a existência de licenciatura à distância são os decretos Presidenciais 5622/2005, 5773/06 e 6303/07, sendo que o primeiro decreto determina que tais licenciaturas terão momentos presenciais para as avaliações e atividades de laboratórios.

Sobre essas licenciaturas à distância o questionamento principal entre os estudiosos se refere às possibilidades de relações humanas e de interações entre as pessoas que pretendem ser professores, seus pares e seus formadores; à ausência da vivência universitária, às dificuldades em desenvolver a sensibilidade para a profissão.

Para essas autoras, diante dessa realidade da formação inicial, caminha na mesma direção a formação continuada de professores. O Decreto nº 6755 de janeiro de 2009 institui a política nacional de formação de professores da educação básica tanto na formação inicial quanto de continuada. A proposta é o desenvolvimento da formação em regime de colaboração entre municípios, estados e a União. O decreto propõe a apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior e promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior.

O Decreto propõe também que a CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior. Os programas de iniciação à docência deverão prever: a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-

aprendizagem da escola pública. Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação.

A CAPES fomentará, ainda: Projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério; projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos; oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam: graduados não licenciados; licenciados em área diversa da atuação docente; e de nível médio, na modalidade Normal; projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura; pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério; programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais (conforme Decreto: 6755/2009 Brasil, 2009).

Diante de tantas legislações sobre a educação brasileira podemos afirmar que existem dois mundos o oficial e o real.

Por sua vez, a REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA segundo as autoras é formada com a participação dos *Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com os sistemas de ensino público e a participação e coordenação da SEB/MEC*. Estes Centros, articulados entre si e com outras IES produzirão materiais instrucionais e orientação para cursos à distância, semipresenciais, atuando em rede para atender as necessidades e demandas dos sistemas de ensino. O MEC, oferecendo suporte técnico e financeiro, tem um papel de coordenador do desenvolvimento desse programa, implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados,

municípios e Distrito Federal. São considerados objetivos da Rede Nacional de Formação Continuada: Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada; desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação; contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos e contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes. (Brasil, 2005).

Segundo Gatti e Barreto (2009), com a criação da Rede ocorreu o credenciamento de vários centros de formação ligados a diversas universidades brasileiras, especializados em várias áreas do conhecimento. Os centros têm como objetivo serem um referencial para os sistemas e as escolas, teriam o apoio das universidades para oferecerem formação continuada aos docentes da educação básica pública. Segundo os estudos sobre formação continuada há avanços, mas eles são modestos, no que se refere a elevação do nível de aprendizagem dos estudantes.

No espaço acadêmico há interpretação que a formação continuada em serviço ocorre em virtude de serem induções de organismos multilaterais que incentivam tal política de formação via financiamento. Entre os programas de formação em serviço está o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). Este programa foi criado no ano de 2000 pelo MEC, com o objetivo de melhorar os baixos níveis de aprendizagens dos alunos na etapa da alfabetização. O PROFA foi um dos programas mais bem avaliados pelos professores, no que se refere à qualidade do material e a concepção de processo formativo. As críticas ao PROFA se referem a ausência de espaços durante o curso em que os professores pudessem expor suas dificuldades e angústias. O formador não tinha momentos durante o curso para abrir espaços para atender as necessidades dos professores, seguia o material, e tinha a preocupação de não conseguir cumprir o programa estabelecido pelo MEC. A formação do formador também foi questionada em virtude de suas dificuldades em como seguir as próprias orientações dos materiais.

## **1.2 O que diz a produção acadêmica brasileira sobre formação continuada de professores: alguns estudos**

Uma das características que confere importância à formação continuada se refere às possibilidades de continuidade das trocas, dos debates sobre o cotidiano escolar, que possibilitam ao educador reflexões sobre sua prática em sala de aula. Nessa direção, o questionamento existente sobre a política de formação continuada criada pelo governo federal é que ela pode levar os municípios e estados a desenvolverem a formação continuada dos profissionais de educação, sem relação com suas necessidades, desenvolvendo programas de formação continuada em grande quantidade, mas gerando mais dificuldades do que soluções para as necessidades formativas por eles expressas.

Para Gatti e Barreto (2009) o desenvolvimento profissional do professor é a demanda mais contemporânea, não existe receita como fazer, mas os ingredientes estão dados. E entre os ingredientes temos: atenção ao contexto social e cultural do professor, condições de trabalho, valorização profissional e gestão com acento na participação democrática.

Para Destro (1995), as preocupações governamentais de educação para o povo estão relacionadas com o desenvolvimento industrial, que passou a exigir conhecimentos mínimos como ler e escrever para dominar as novas técnicas que surgiram com o advento da indústria. Os sindicatos no início da industrialização também pensavam em formar os trabalhadores, mas com o foco voltado para a emancipação e cidadania, enquanto que os governos pensavam em formar os trabalhadores com o foco utilitarista, voltado para a necessidade do mercado. Deste contexto decorrem dois enfoques sobre formação continuada nos dias de hoje: o enfoque voltado para as lacunas deixadas pela formação inicial e o enfoque segundo o qual o ser humano é algo inacabado e está sempre em construção. Na realidade existem vários termos para denominar o que se chama formação continuada: educação permanente, educação recorrente, educação contínua, educação continuada. Todos esses termos usados, representam desafio aos educadores que não

concebem formação como um simples treinamento, alienante da realidade e do contexto em que se dá a atividade do professor.

Segundo Maués (2003), as mudanças que ocorreram na sociedade, principalmente no mundo do trabalho, através do surgimento de novos modelos produtivos, passou a exigir trabalhadores com características profissionais e formações, que se adequassem ao novo modelo produtivo. Diante dessa nova realidade os organismos internacionais ( Banco Mundial, UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, OCDE- Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico), passaram a questionar a educação e exigir escolas que estivessem em sintonia com o mercado globalizado.

É esse o contexto que propicia uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados Nação, entre outras formas, mediante a educação, com o objetivo de alinhá-los à nova ordem econômica, política e social. (MAUÉS, 2003 p. 93).

A formação contínua é uma dessas mudanças que surge com a finalidade de atender as necessidades do mercado. Tanto na formação inicial, quanto na contínua, o saber prático é valorizado com a finalidade de formar profissionais executores de tarefas e que melhorem a produção. Para valorizar a prática, o aporte teórico que é utilizado, apesar de não ser novo é o aporte das competências. Esse aporte se reveste de uma certa modernidade, classificando tudo que não forma para as competências como arcaico e ultrapassado.

Para Nunes (2000), a formação contínua de professores tem a finalidade de atender demandas do mundo social do trabalho, regidos pelo desenvolvimento de altas tecnologias e preconizado pela construção da sociedade do conhecimento. A escola seria um espaço indispensável para a concretização dessa finalidade. Neste contexto são depositadas fortes expectativas na escola e no educador, sendo os responsáveis pelo desenvolvimento de ações pedagógicas que dêem conta de responder a estas demandas. Dentre as várias profissões, a profissão docente é a que mais recebe pedidos para se atualizar, qualificar, diante desta nova realidade social e econômica.

Diante das críticas feitas pelo setor empresarial a situação da educação no Brasil, (NUNES, 2000), pergunta: O que mais interfere na formação e na aprendizagem do aluno, será a formação do professor? Qual o peso da formação do professor para o êxito do processo ensino aprendizagem?

A formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o Homem Integral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (NUNES, 2000, p.8).

Para Nunes (2000) o discurso teórico sobre formação contínua está apresentado a partir de três lógicas: a lógica acadêmica, a lógica do mundo do trabalho e a lógica economicista. Na *lógica acadêmica* o foco é o conhecimento pedagógico que é produzido nas universidades e nos meios escolares, no que afeta o trabalho cotidiano do professor. Na *lógica do mundo do trabalho* o foco é que a formação continuada tem que estar voltada às inovações tecnológicas, gerenciais e informacionais. E na *lógica economicista* o foco é o custo benefício, ou seja, o que está dando retorno ou não. Na defesa da lógica economicista estão os organismos internacionais como o Banco Mundial – BM, que propõe uma curta formação inicial e uma longa formação contínua em serviço, por entender que isto implica menor custo e maior benefício ao processo produtivo. Nas palavras de Nunes:

Recomenda ainda que estas (capacitação em serviço e formação inicial) sejam oferecidas na modalidade da educação à distância, também considerada mais efetiva em termos de custos que a modalidade de educação presencial. Essas recomendações do BM em priorizar o investimento na capacitação em serviço, ensino à distância e conhecimento da matéria em detrimento do investimento na formação inicial, ensino presencial e conhecimento pedagógico respectivamente têm orientado a definição de políticas públicas para a formação de professores nos países ditos em desenvolvimento, aí inserido o Brasil. Com base neste breve panorama e nestas três lógicas, insere-se todo um

quadro conceitual de formação contínua de professores, que tem sido considerado no momento de se propor e de se defender tal formação. (Nunes, 2000, p.30).

A Declaração Mundial de Educação Para Todos aponta para a deficiência da educação como forma de justificar as mudanças: “(...) admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível” (JONTIEN - WCEFA,1990, p. 19). Além disso, o documento se refere à necessidade de se criarem programas de formação que possam melhorar a educação como:

(...) Programas de formação e de capacitação em serviço para o pessoal-chave devem ser iniciados ou reforçados onde já existirem. Tais programas podem ser particularmente úteis à introdução de reformas administrativas e técnicas inovadoras no campo da administração e da supervisão. (JONTIEN - WCEFA,1990, p. 05).

No que se refere à concepção de formação continuada dois outros estudos merecem destaque neste momento: o de Giovanni (2003) e o de Marin (1995).

Segundo GIOVANNI (2006), o espaço privilegiado para o desenvolvimento da formação continuada de professores é o ambiente escolar.

Segundo a autora, as mudanças provocadas pelas novas tecnologias exigem novas habilidades e competências, entre elas está a competência de pensar, refletir sobre sua situação social suas condições de trabalho e de vida.

Entre as lacunas mais graves existentes na formação dos profissionais docentes está a ausência da competência e habilidade de indagar e refletir, estas lacunas refletem sobre a possibilidade do desenvolvimento da aprendizagem do professor ao longo de sua vida profissional, compromete a possibilidade do desenvolvimento de práticas que possibilitem a liberdade, a democracia e entendimento crítico da realidade.

As escolas têm que dar importância para a formação dos estudantes, mas também para a formação profissional dos professores, a escola também forma os professores profissionalmente.

A aprendizagem a partir da formação continuada tem que considerar que a referida formação ocorre em adultos, portanto é preciso indagar como ela ocorre, qual é o comportamento do profissional diante de tal formação, a formação tem relação com o sistema ou com as necessidades dos professores ou da unidade escolar? Quais são as evidências de que ocorre a aprendizagem por parte do professores? Estas indagações são importantes quando se considera o desenvolvimento da formação continuada no ambiente escolar.

Giovanni (2006), com o apoio teórico de Barroso, Canário e Bolívar traz elementos para conceituar “formação continuada de professores no ambiente escolar”. Trata-se, segundo a autora, de “... reconhecer que aprendizagens profissionais não é um resultado necessário da situação de trabalho e do exercício da profissão” (p.213). Ao contrário, para que elas ocorram, “... alguns **elementos e condições essenciais, buscados de forma sistemática**, precisam estar presentes” (grifos meus). Esses elementos são segundo a autora:

- a consciência da “intencionalidade do processo”;
- a possibilidade de “produção de conhecimento”;
- a necessidade da “dimensão coletiva”;
- o “caráter prospectivo” desse processo;
- a importância de se “pensar, simultaneamente, formação de professores e gestão da escola”;
- a ocorrência de “aprendizagens e mudanças também para a escola”; e
- a perspectiva de se “trabalhar sob a forma de projetos” (Giovanni, 2006, p.213-222).

Ou seja, para que ocorra o desenvolvimento da aprendizagem do professor através de sua formação profissional é necessário, como diz a autora, que o professor participe consciente e intencionalmente do processo de formação e seja auxiliado pedagogicamente e continuamente. A percepção dos reflexos positivos sobre as aulas e a aprendizagem dos alunos, também são aspectos importantes que estimulam o professor a se envolver cada vez mais em sua formação continua. Não se trata, como afirma Giovanni (2003), de desenvolver uma educação utilitarista, mas de dar respostas às novas demandas e exigências do atual contexto em que atuam os profissionais da educação.

A formação continuada em serviço, no ambiente escolar, embora envolva o coletivo, exige o empenho reflexivo individual de cada professor. Ou seja, para Giovanni (2006), a formação passa a ser mais efetiva, quanto mais coletiva e solidária for, lembrando que este processo leva em consideração a idiossincrasia no processo de aprendizagem de cada profissional. A formação continuada não tem a finalidade de reparar erros de percursos, sua finalidade tem perspectivas futuras, ou seja, tem caráter prospectivo. É preciso, segundo a autora, que os professores, em conjunto, desenhem/projetem a situação a ser alcançada.

A perspectiva que se tem da formação atualmente, seja ela inicial ou continuada, é que não se trata mais de estudar uma teoria e posteriormente ver se é possível colocá-la em prática – o que se preconiza é uma relação teoria e prática, constantemente articulada. A formação continuada deve ser pensada a partir da escola. Se a formação continuada não é um prolongamento da formação inicial ela também não poderá ser mero instrumento de adaptação a novas situações.

Para GIOVANNI (2008), a parceria entre universidades e escolas de ensino fundamental e médio tem se apresentado como uma das alternativas para o desenvolvimento da formação continuada no ambiente escolar. Esta parceria tem seus limites, isto porque as parcerias nem sempre apresentam os resultados desejados.

Para a autora, as ações eventuais não sistemáticas de formação é o que tem caracterizado a formação em serviço – até hoje ocorrendo sem o sucesso esperado. A relação entre universidades e escolas em forma de parceria pode significar, para as universidades a investigação *in loco* e, para as escolas, a possibilidade de ter formação contínua, sistematizada e surgimento de práticas inovadoras no ambiente escolar.

Já na década de 1990, também em estudo sobre a temática “educação continuada”, Marin (1995) apresenta três vertentes distintas que têm permeado os estudos a respeito de educação continuada: a primeira se refere a *estudos teóricos e propositivos*; a segunda é definida por *ações e processos vivenciados no interior das instituições de ensino* e, a terceira visa à *melhoria da qualidade e do desempenho das atividades nessas instituições*. Sobretudo

na década de 1990 empreendeu-se, segundo Marin, um esforço crescente para articulações de tais vertentes. Os autores passam a focalizar aspectos relevantes da temática geral: a educação continuada necessária ao desenvolvimento dos profissionais que se dedica a ensinar, a compartilhar conhecimentos e a formar cidadãos.

A autora também alerta em seu texto sobre a quantidade inadequada e excessiva de termos que acompanharam nas últimas décadas a formação continuada de professores, dentre elas, *reciclagem*, *treinamento*, *capacitação*, encontradas nos estudos, documentos e ações relativos à formação continuada de professores e no cotidiano dos professores. Esta análise é importante porque é exatamente sobre esses conceitos que as ações e propostas de formação contínua são construídas.

A palavra **reciclagem** é usada no cotidiano para se referir a processos de modificação de objetos e materiais. Não é apropriada para ser utilizada no processo de Formação Continuada de professores, isto porque ele não expressa os aspectos dinâmico, humano e complexo da referida formação.

**Treinamento** também é um termo inadequado, porque expressa a formação como um processo mecânico e isto deve ser negado, o que se espera da Formação de professores que ela seja crítica e reflexiva.

**Aperfeiçoamento** é uma expressão entendida como um conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, leva à negação da própria educação, ou seja, a idéia da educabilidade do ser humano.

**Capacitação** é termo que expressa aspecto negativo, quando dizemos que alguém deve ser capacitado expressa que este alguém não tem capacidade e não expressa a dinamicidade da formação continuada dos professores.

**Educação permanente, formação continuada, educação continuada** são termos que podem ser colocados no mesmo bloco, pois são similares. Embora admitindo que existam nuances entre esses termos, considera que são complementares e não contraditórios, uma vez que colocam como eixo da formação o conhecimento que se constitui no suporte das interações que possibilitam a superação dos problemas e das dificuldades.

Por último, o termo **educação continuada** preconiza a formação *in loco*, portanto, mais valorizada por mobilizar e desenvolver, no próprio cotidiano de trabalho, saberes como prática social. Além disso, segundo Marin (1995), a **educação continuada** tem por finalidade possibilitar aos profissionais uma participação ativa no mundo, pelo entrecruzamento da vida privada e profissional, portanto, por meio de uma “visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora” do próprio trabalho e das oportunidades de continuidade do processo de formação, a serem desenvolvidas pelos professores e demais agentes escolares (p.19).

Também na década de 1990 CANDAU (1996) traz reflexões importantes sobre a mesma temática. Para a autora, na formação continuada considerada como modelo clássico a ênfase é colocada na *reciclagem dos professores*. O termo *reciclar* significa: “fazer o ciclo novamente”, isto é, voltar e fazer a formação recebida novamente através da atualização. Nesta perspectiva, o lugar privilegiado da reciclagem é a universidade e outros espaços que tem com ela articulação. Além dessa modalidade há os cursos oferecidos pelas secretarias estaduais, municipais de educação em parceria com o MEC presenciais ou à distancia.

Para CANDAU (1996), os professores que se encontram em diferentes etapas da vida profissional não podem ter o mesmo tratamento durante a formação contínua, isto porque os professores em início de carreira não tem as mesmas necessidades de formação, como aquele que conquistou uma ampla experiência pedagógica, ou com o professor que está caminhando para a aposentadoria, esta realidade não pode ser ignorada, criando formação homogênea e padronizada, sem considerar os diferentes momentos profissionais em cada educador se encontra.

Assim, para Candau, os caminhos para a construção de uma perspectiva de formação continuada partem de três eixos: a escola como *lócus* fundamental da formação, a valorização do saber docente e o reconhecimento do ciclo de vida profissional dos professores.

A ideia da escola como *lócus* da formação, segundo Candau (1996) está ligada ao reconhecimento de que é na escola, no exercício da profissão

docente que o professor “aprende, desaprende, reestrutura o que aprendeu”, faz descobertas e vai aprimorando sua formação nesse cotidiano.

Para a autora, entender a escola como *lócus* de formação continuada passa a ser uma condição importante na busca de superar o modelo clássico de formação continuada, construindo uma nova perspectiva na formação continuada de professores. Para alcançar esse objetivo é importante que essa prática seja “reflexiva”, isto é, que seja uma prática capaz de entender os problemas e resolvê-los. Também se faz necessário que seja uma prática coletiva, construída, por grupos de professores ou pelo conjunto de docentes de uma determinada instituição escolar.

## CAPÍTULO 2

### CENTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESTUDO: CONTEXTO, PROPOSTA E AÇÕES REALIZADAS.

#### 2.1 Contexto de Criação

O Centro de Formação Continuada do Profissionais de Educação estudado fica em um município do interior do estado de São Paulo, com as seguintes características: uma população de 112.102 pessoas, desse total 54.169 são homens e 57.933 são mulheres, sendo que o total da população urbana é 108.687 pessoas e da população rural 3.415 pessoas.

A Tabela 4 a seguir, apresenta mais detalhadamente esses dados referentes à composição da população deste município.

**Tabela 4:** Composição da população do município

Faixa Etária	População
Crianças (0 a 14 anos)	21.959
Jovens (15 a 24 anos)	18.941
Adultos (25 a 59 anos)	54.603
Idosos (60 anos e mais)	10.754
Taxa de Crescimento (2000/2009)	0,64% a.a.
Taxa de Natalidade (por mil habitantes) 2008	13,28%
Índice de envelhecimento	66,08%
Taxa Geométrica de Crescimento Anual da População - 2000/2009 (Em % a.a.)	0,64
Esperança de Vida ao Nascer (anos) 2000	69,20
Densidade Demográfica (Estimativa 2009) – hab./km <sup>2</sup>	70,36
Taxa de Urbanização 2009	96,55%
Religião predominante	Católica

**Fonte:** IBGE Censo 2010

No ano de 2009, no município estudado, o ensino pré-escolar apresentava 2225 matrículas e, desse total, o ensino pré-escolar público municipal detinha 1810 matrículas e as escolas privadas 415.

O ensino fundamental apresentava nesse mesmo ano 14057 matrículas, sendo que, desse total, 4154 estudantes estudavam matriculados em escolas públicas estaduais, 7515 em escolas públicas municipais e 2388 em matrículas em escolas privadas.

O ensino médio detinha, então, 4743 matrículas, das quais 3930 se referiam a matrículas em escolas públicas estaduais e 813 em escolas privadas.

Em relação aos docentes, segundo o censo do IBGE/2010, referente aos dados de 2009, o município estudado possui 122 docentes na educação infantil, dos quais 97 são de escolas públicas municipais e 25 de escolas privadas. No ensino fundamental o município estudado tem 723 docentes, sendo que 252 são de escolas públicas estaduais, 325 de escolas públicas municipais e 146 de escolas privadas. No ensino médio atuavam em 2009, no município, 387 docentes, sendo 261 em escolas públicas estaduais e 126 em escolas privadas.

O município estudado tem um total de 44 escolas no ensino fundamental, sendo 11 estaduais, 27 municipais e 6 privadas. No ensino médio são 19 escolas, com 12 escolas públicas estaduais e 7 escolas privadas. No ensino infantil são 46 escolas, sendo 36 escolas municipais e 10 escolas privadas.

O Centro de Formação Continuada dos Profissionais de Educação foi criado no final de 2005 e colocado em funcionamento no início de 2006. O início do ano de 2005 foi marcado por novas administrações municipais nos municípios brasileiros que não tiveram reeleição – é o caso do município estudado<sup>1</sup>..

O primeiro ano da secretaria municipal com a nova administração teve a preocupação de compor os quadros de funcionários de confiança para administrar a educação. Nesta composição existia um olhar voltado para a

---

<sup>1</sup> As informações referentes ao Centro, constantes neste item, foram, em parte, extraídas das entrevistas realizadas com os dois supervisores gerais do Centro: o inicial e o atual.

administração anterior, sobre o que foi feito e como fazer melhor segundo os municípios. Foi criado um grupo pelo dirigente municipal dentro da secretaria de educação, com o objetivo de conhecer a educação municipal, desse grupo saíram várias idéias, bem como a criação do Primeiro Congresso Municipal de Educação, que foi realizado com o tema: *participação é conquista*. Neste primeiro congresso abriu-se para todos os setores da educação municipal a oportunidade de expor suas reivindicações. O secretário na época não gostou muito do formato deste congresso por considerar que o mesmo teve um “caráter sindical”. Esta é uma questão delicada para ser tratada, por gerar desgastes políticos. Os outros congressos que aconteceram posteriormente passaram a ter outras características, mais “pedagógicas e práticas”.

A abertura do I Congresso Municipal de Educação se deu com a palestra voltada para o tema: *Compromisso Político e Competência Técnica* e, no segundo dia, o tema voltou-se para a tarefa de *elaboração coletiva das diretrizes para construção do Projeto Político Pedagógico*. No terceiro dia as discussões se voltaram para a propositura de documentos para adequação do *Plano de Carreira e Estatuto do Magistério*. Nos dois últimos dias as conferências giraram em torno dos seguintes temas: *Autonomia profissional é Conquista, Previdência Municipal, Conselho de Escola e seu papel na Democratização da Gestão Educacional, Estrutura e Funcionamento do ensino e das escolas* e, finalmente, *Plano de Carreira, Estatuto do Funcionário Público e Magistério e suas implicações profissionais e pessoais*.

O Segundo Congresso Municipal de Educação recebeu o qualificativo de *Regional*, por estar aberto a outros municípios e os temas abordados foram: *Escola pública e ensino de qualidade, Educação emancipatória, Escola humanizadora, Diálogo pedagógico, O que significa ser professor, Educar para o futuro, Motivação e competências*.

Já no 2º Congresso Regional os temas das palestras e oficinas incluíram: *formação de professores, material didático e prática pedagógica, Criança curiosa é criança inteligente, Idéias (em Artes), alfabetização, contar História*.

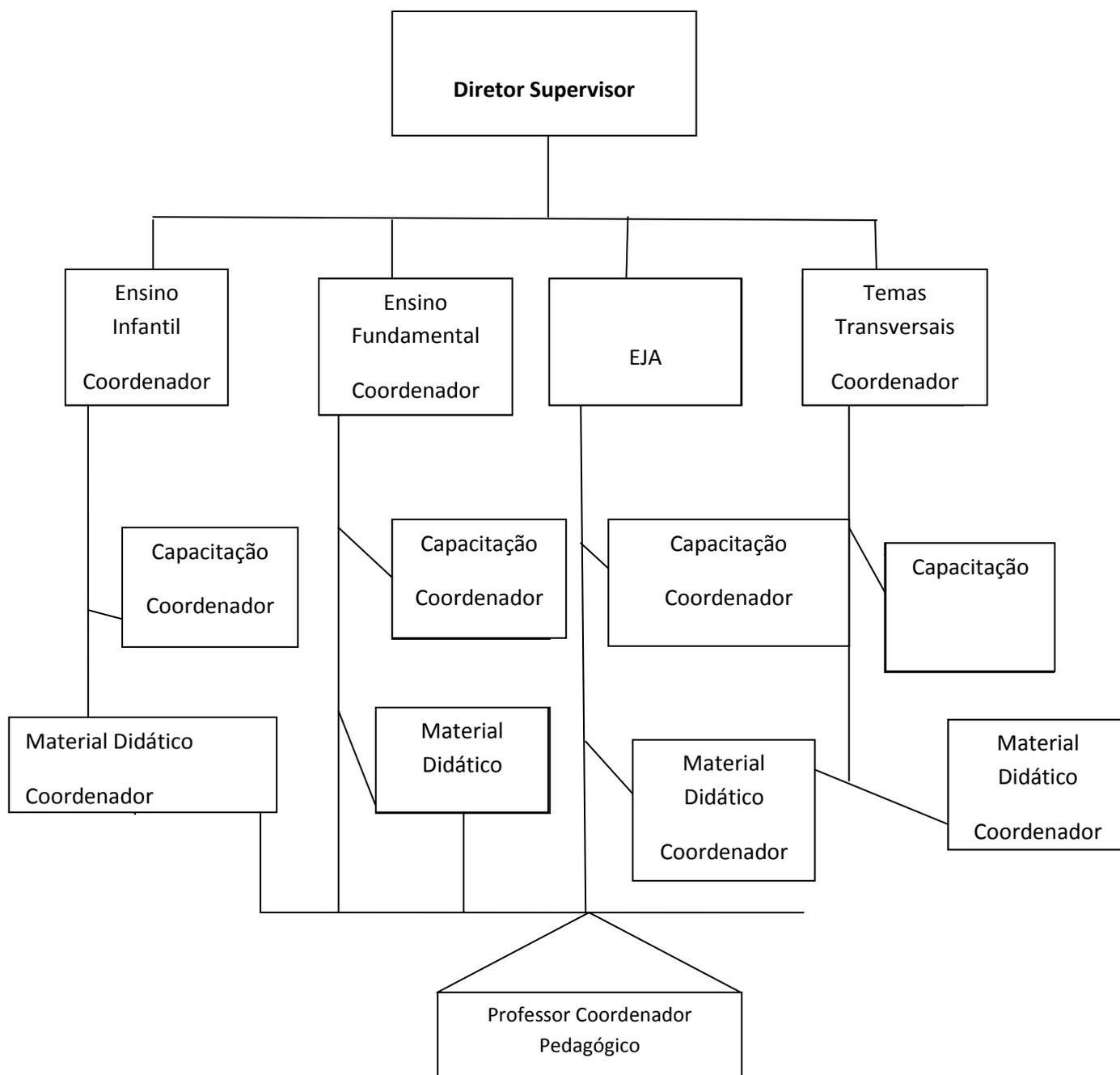
O 3º Congresso Regional de Educação ancorou-se no tema: *educação em tempo de mudança* e suas palestras e oficinas foram sobre: *formação*

*holística do professor, comportamentos e aprendizagens em sala de aula, violência e promoção de uma cultura de paz nas escolas, o ofício do educador, aprendizagens significativas e Inclusão educacional.*

Para criação do Centro foram definidas quais seriam as etapas de implantação:

- 1. Produção de um referencial teórico;*
- 2. Formação de equipe: contrato intelectual;*
- 3. Análise do referencial teórico;*
- 4. Levantamento e aprofundamento das prioridades;*
- 5. Organização da formação do professor coordenador;*
- 6. Apresentação do Centro aos supervisores;*
- 7. Apresentação do Centro aos Diretores;*
- 8. Início dos trabalhos do Centro.*

Em seguida a preocupação passou a ser apresentar, em Organograma, a estrutura de funcionamento do Centro no início de sua criação – o Organograma estabelecido foi o seguinte:

**Figura 4:** Organograma do Centro

O diretor do Centro é o supervisor geral designado pelo secretário municipal de educação para exercer essa função.

Cabe ao diretor do Centro desempenhar as seguintes funções:

- dirigir o centro;
- propor, avaliar e aprovar o material didático a ser produzido;
- avaliar proposta de participação em congresso de funcionários da secretaria da educação;
- propor diretrizes de escolha, necessidade, pertinência, multiplicação, avaliação, e demais ações sobre a participação da secretaria de educação em congressos de qualquer tipo; propor,
- analisar, e encaminhar convênios com universidades e entidades de formação continuada;
- propor programas de capacitação em serviço;
- propor programas de capacitação e formação continuada;
- propor ou aprovar curso de EAD;
- coordenar a elaboração de provas de seleção e concursos;
- propor, acompanhar, e coordenar ações que visem a qualidade de ensino;
- organizar congressos realizados pela Secretaria de Educação Municipal;
- organizar a participação em congressos de funcionários da Secretaria de Educação.

Além do supervisor geral, o Centro é composto atualmente dos coordenadores pedagógicos, sendo que a função de coordenador pedagógico é exercida por áreas, a saber:

- Coordenador de Alfabetização – 02 profissionais;
- Coordenador de Português de 1ª a 4ª séries – 02 profissionais;
- Coordenador de Português de 5ª a 8ª séries – 01 profissional;
- Coordenador de Matemática de 1ª a 4ª séries – 02 profissionais;
- Coordenador de Matemática de 5ª a 8ª séries – 01 profissional;
- Coordenador de Ciências de 1ª a 4ª séries – 02 profissionais
- Coordenador de Ciências de 5ª a 8ª séries – 01 profissional;
- Coordenador de História e Geografia de 1ª a 4ª séries – 02 profissionais
- Coordenador de História e Geografia de 5ª a 8ª séries – 01 profissional.

Os Coordenadores de Área desenvolvem as seguintes funções:

- organizam ações propostas pelo Diretor Supervisor do Centro;
- propõem ações para sua aprovação: ações de formação em serviço a serem desenvolvidas junto aos Professores Coordenadores e professores, visando a qualidade pedagógica em sala de aula;
- propõem temas para a realização de projetos de formação continuada;
- propõem temas para o material didático;
- elaboram relatórios de avaliação do uso destes materiais em sala de aula;
- participam da organização de congressos realizados pela Secretaria de Educação Municipal;
- participam da organização em Congressos de funcionários da Secretaria de Educação.

O projeto inicial do Centro previa, ainda, além dos coordenadores de áreas também 12 profissionais para exercerem as funções de coordenadores capacitadores (para as áreas de educação infantil, de 1<sup>a</sup>. à 4<sup>a</sup>. séries, de EJA e de 5<sup>a</sup>. à 8<sup>a</sup>. séries, nas áreas de Português, Matemática, História e Geografia), além de 04 coordenadores de projetos especiais (para as áreas de Português, Língua Estrangeira, Artes, Ética e Cidadania, Movimento), todos com as funções de:

- desenvolver ações propostas pelo Diretor Supervisor do CEFORPE;
- propor ações para sua aprovação;
- propor cursos e oficinas de capacitação;
- executar cursos e oficinas de capacitação;
- elaborar questões para seleção ou concursos;
- executar projetos de formação em serviço;
- capacitar os professores coordenadores;
- organizar congressos realizados pela Secretaria de Educação Municipal;
- organizar a participação em Congressos de funcionários da Secretaria de Educação.

Atualmente esses 12 profissionais não mais existem na estrutura do Centro. ( só permaneceram no Centro nos dois primeiros anos de funcionamento).

## 2.2 A proposta de formação: o que dizem os documentos

Para elaboração deste item foram utilizados como fontes de informação os seguintes documentos: lei municipal (Município,2005) e decreto de criação do Centro ( Município, 2006), bem como o Estatuto do Magistério Público Municipal ( Município 2004), além de documentos que continham a proposta de projetos a serem desenvolvidos pelo Centro. Foram utilizadas ainda, as entrevistas realizadas com dois Supervisores do Centro: o primeiro a assumir esse cargo (que denominaremos aqui de Supervisor 1) e o supervisor em exercício à época da coleta dos dados (Supervisor 2).

Segundo o primeiro supervisor, o Centro foi criado por inspiração do Secretário Municipal de Educação à época (2005), que estava preocupado com a formação do pessoal atuante na educação. Incumbiu-se então de sua criação, mas tanto no aspecto da concepção, quanto no que se refere a sua formalização, ocorria na época, segundo o supervisor, “(...) *algo que traduz o que sempre soubemos na área da educação: o novo incomoda*”. Havia à época, ainda segundo o primeiro supervisor:

*(...) forças acostumadas com uma determinada direção nos acontecimentos da vida e quando perceberam que este caminho poderia mudar, iniciaram um processo de reação, porém, aos poucos, foram percebendo a realidade das contribuições que o CENTRO vinha pensando e realizando.*

A lei complementar com a finalidade de modificar parte do estatuto do magistério tem, poder- se-ia dizer, a finalidade instituinte no que se refere à proposta de formação continuada dos profissionais de educação do município estudado e propõe aumentar o número de servidores na administração central da secretaria municipal de educação voltada a atender o Centro.

No primeiro momento a dúvida que surge é se essa estrutura montada tinha realmente a finalidade de contribuir para a formação contínua dos professores, com conseqüente melhoria na educação. Isto porque, em todos os documentos estudados, pouco se pode identificar preocupações voltadas para a sala de aula e com a formação continua dos profissionais da educação das equipes técnicas das escolas. O que se verificou foi uma preocupação com a

educação no que se refere à administração e controle. Na maioria das vezes os técnicos do Centro se relacionam com os professores e com as escolas através do professor coordenador pedagógico, e este se relaciona com os professores levando as informações recebidas pelo Centro. Esta relação é apresentada no organograma apresentado anteriormente e segue sempre essa direção de mão única:

⇒ **da Secretaria Municipal de Educação** ⇒ **para o Centro** ⇒  
**para o Diretores e Coordenadores das escolas** ⇒ **e destes para os**  
**professores.**

Não há nenhum movimento inverso, isto é, das necessidades, dificuldades e problemas dos professores para os profissionais do Centro e deste para a Secretaria da Educação, em nome das escolas e professores.

No início o Centro criou os seguintes projetos: *A escola em tempo integral, Ciências, Informática na educação e Escola de pais.*

No que se refere ao *Projeto de Escola Integral* pretendia-se desenvolver na escola de período integral as seguintes áreas: Informática, Música, Dança, Comunicação, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Ciências, Esportes e Filosofia. No entanto, em seu processo de implantação houve a necessidade de adequação aos custos e nem todas as áreas foram implantadas, e algumas foram implantadas, mas posteriormente canceladas.

A *Escola de Pais* referia-se à possibilidade de desenvolver atividades para os pais na área de Artesanato especialmente, como meio de levar os pais a terem mais contato com as escolas. No entanto, também este projeto não teve avanços.

O mesmo ocorreu com o *Projeto de Informática na Educação*, ele também enfrentou muitas dificuldades nos aspectos de infraestrutura, manutenção, questão metodológica e de formação de professores para serem desenvolvidos nas escolas.

Os documentos, bem como as entrevistas deixam transparecer que, essa etapa inicial do Centro não apresenta relação direta com a formação contínua de professores. O foco neste momento se volta para os projetos

relacionados com as escolas em geral, sem ter em vista um projeto de formação continuada de professores da rede municipal estudada.

Mesmo assim, segundo o Supervisor 1 desenvolviam-se ações junto às escolas com respeito à mudança de concepções em relação ao processo de ensino e aprendizagem, de uma forma geral. Eram desenvolvidos projetos como:

- implantação e revigoramento do ensino de Artes nas escolas que envolviam a formação dos professores;
- compra de equipamentos e instrumentos musicais;
- criação do projeto Escola em Período Integral;
- oficinas de formação para o ensino infantil (cortado depois da negação da Prefeitura de pagar horas extras às formadoras que trabalhavam fora de seus períodos de trabalho, inclusive à noite);
- Implantação do Projeto Inter-Ação, que dava assistência aos alunos em risco social;
- Projeto que envolvia atividades de resgate da cidadania, afeto, esportes, informática (projeto a ser transferido para entidades particulares que poderiam ser pagas pela Prefeitura);
- Projeto de produção de material didático (idealizado e escrito pelos Coordenadores do Centro, com a orientação do supervisor do Centro).
- Criação de Banda Marcial da Educação: “(...) Compraram uma banda musical completa, com instrumentos da melhor qualidade (Supervisor 1).

A partir dessa relação de ações desenvolvidas pelo Centro estudado é possível afirmar que o referido Centro, apesar do nome, foi criado, não só para atender a formação continuada dos profissionais da educação, mas para atender outras necessidades da cidade, além de garantir a própria administração, gestão e governabilidade da secretaria municipal de educação, criando-se funções para as quais são designadas, pelo secretário, pessoas de sua confiança.

Os cursos são realizados basicamente no prédio que sediava a Secretaria Municipal de Educação do Município estudado. Algumas vezes, porém, são realizados nas escolas que oferecem espaços adequados para realização dos cursos, reunindo-se lá, todos os professores da rede municipal de educação. Isso sinaliza, portanto, que as escolas, enquanto locais de atuação dos professores, não têm sido o *locus* de formação dos professores, sendo tão somente espaços para realização dos cursos.

Isso revela um movimento contrário ao apregoado pelo Decreto que cria o Centro, em cujo artigo 2º - inciso II estabelece como um de seus objetivos: “(...) transformar as escolas em “lócus” de formação em serviço, com o objetivo de uma melhor qualidade do ensino.

Portanto, nem tudo que é proposto pelo decreto é instituído pelas ações do Centro e seus agentes.

Isso também ocorre quando se analisam os documentos e a legislação que, de um lado criam o centro e, de outro, provocam alterações no Estatuto do Magistério do município estudado

São analisados aqui, a Lei municipal – que cria o Centro e o Decreto Municipal que regulamenta seu funcionamento:

ART. 9.º: Fica criado o Centro de Formação dos Profissionais da Educação, tendo como finalidades precípua promover e implementar: o aperfeiçoamento contínuo dos profissionais da educação da rede municipal pública de ensino, contribuindo para maior qualidade no processo educacional; a elaboração e o aperfeiçoamento contínuo do material didático pedagógico utilizado pela rede municipal pública de ensino; e a elaboração e a implementação da política de seleção, recrutamento e qualificação dos profissionais da educação. (Lei municipal de 2005).

A lei municipal de 2005 além de criar o Centro, reinstalou o Estatuto do Magistério Público Municipal e estabelece a formação do quadro do magistério público municipal.

Antes da lei 63/2005 o magistério público municipal era composto da seguinte forma:

- Classe de *Docentes*: Professor I; e Professor II;
- Classe de *Suporte Pedagógico*: Coordenador Pedagógico Auxiliar; Orientador Educacional; Coordenador Pedagógico; Diretor e Vice Diretor de Escola; e Supervisor de Ensino.

Com a lei 63/2005 o quadro do magistério passa a ser constituído da seguinte forma:

- Classe de *Docentes*: Professor de Suplência I; Professor I e Professor II;

- Classe de *Suporte Pedagógico*: Coordenador Pedagógico Auxiliar; Orientador Educacional; Coordenador Pedagógico; Diretor e Vice de Escola e Supervisor de Ensino.

Além disso, segundo a Lei:

Poderá haver nas unidades escolares postos de trabalho destinados à função de Vice-Diretor. Poderá haver nas unidades escolares e na administração central da Secretaria Municipal de Educação postos de trabalho destinados às funções de Coordenador de Suplência e de Professor-Coordenador. Poderá haver na Secretaria Municipal de Educação postos de trabalho destinados à função de Supervisor Geral de cada uma das áreas de: educação infantil, ensino fundamental, formação continuada e infra-estrutura e operações.

Afinal quais foram as alterações? As alterações se referiam primeiramente à criação do cargo de professor de suplência I. Foram criados também os cargos de Coordenador de Suplência e as funções de Professor Coordenador Pedagógico e de Supervisores Gerais para as áreas de: educação infantil, ensino fundamental, formação continuada, infra-estrutura e operações.

É importante diferenciar as funções de professor coordenador pedagógico de coordenador pedagógico. Antes de 2005 a rede municipal estudada tinha somente os coordenadores pedagógicos, eles exerciam as funções por séries, tinha os coordenadores pedagógicos da primeira, segunda, terceira e quarta séries. Eles elaboravam materiais para orientar os professores como trabalharem nas respectivas séries. Os HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) eram feitos por séries e fora da escola, os professores de toda a rede se deslocavam para outra escola ou outro local que tivesse espaço para realizar o HTPC. Com o surgimento da nova administração municipal em 2005 e a efetivação de 10 diretores de escola, vários professores e alguns coordenadores pedagógicos, passou a ocorrer movimento e reivindicações para que os HTPCs fossem realizados no interior da escola – e é o que ocorre hoje. O professor coordenador pedagógico é professor efetivo da rede municipal e designado pelo secretário municipal de educação para exercer as

funções na unidade escolar. O coordenador pedagógico exerce as funções na secretaria municipal de educação e com o cargo de coordenador pedagógico, sendo que para professor coordenador tem somente a função não existindo o cargo.

A referida alteração é decorrência do lobby muito forte que os coordenadores pedagógicos fizeram para não exercerem suas funções nas unidades escolares. Outro cargo criado também e que não existia na secretaria municipal de educação foi o de coordenador de suplência. A educação na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) não era assumida pela secretaria municipal de educação, ela era assumida pelo sindicato dos servidores públicos municipal e os salários dos professores eram baixíssimos. A partir do momento que passaram a fazer parte da educação municipal o salário melhorou e ficou mais próximo do salário dos professores I do ensino regular.

Outra função criada foi de supervisores gerais. Além dos cargos de supervisores já existentes, a secretaria municipal passou a ter o supervisor geral de educação infantil, ensino fundamental, formação continuada e infraestrutura e operações esse também conhecido como supervisor geral de planejamento.

Quando se focaliza apenas para o artigo 9º da lei, que é o que cria o Centro de Formação Continuada dos Profissionais de Educação, pode-se cometer o erro de não ver a relação que os demais artigos da referida lei tem com a criação do Centro. Na realidade toda a lei está relacionada com o Centro, exemplo é o artigo primeiro que gera o surgimento desses vários cargos, somente o cargo de supervisor geral de infraestrutura e operações que não está ligado diretamente com o Centro, os demais cargos ou funções constituem a equipe técnica do referido centro, portanto a lei complementar 63/2005 é totalmente relacionada com o Centro.

O Centro foi criado teoricamente, para desenvolver a política de formação continuada da rede municipal de ensino, mas a estrutura montada com o número grande de funcionários designados para exercer as funções no Centro, significa que o foco mais importante é na realidade criar uma equipe de

confiança que garanta e da sustentação a administração da educação do município estudado. Conforme o depoimento do Supervisor 1:

*(...) O primeiro ano de administração serviu para conhecer a máquina e no final do mesmo ano estruturar essa máquina para garantir a administração da mesma.*

### **2.3 Das ações projetadas às ações realizadas**

O Centro de Formação dos Profissionais de Educação tem como finalidades precípuas:

*(...) promover e programar aperfeiçoamento contínuo dos profissionais da educação da rede municipal pública de ensino, contribuindo para maior qualidade no processo educacional; a elaboração e o aperfeiçoamento contínuo do material didático pedagógico utilizado pela rede municipal pública de ensino; e a elaboração e a implementação da política de seleção, recrutamento e qualificação dos profissionais da educação (Município de 2006)*

Segundo esse mesmo Decreto, as finalidades estabelecidas para o Centro “serão implementadas com o atingimento, entre outros, dos objetivos” de:

- dotar os profissionais da educação de conhecimentos tanto específicos como pedagógicos;
- transformar as escolas em “lócus” de formação em serviço, com o objetivo de uma melhor qualidade do ensino;
- produzir material didático próprio, contextualizado, e na perspectiva da construção do conhecimento pelo aluno; e
- trabalhar sob a ótica da qualidade da educação.

Ainda de acordo com esse Decreto Municipal os Coordenadores Pedagógicos, Orientadores Educacionais, Coordenadores de Projetos gerais e específicos, e os Professores Coordenadores das escolas municipais “desempenharão suas funções sob a orientação técnica do Centro”.

O Centro passou a ser dirigido, desde sua fundação, por um Supervisor Geral que tem como incumbência, segundo o mesmo decreto:

- (...) propor e avaliar o material didático a ser produzido;
- propor diretrizes de escolha, necessidade, pertinência, multiplicação, avaliação, organização de participação e demais ações sobre a participação da Secretaria de Educação em Congressos de qualquer tipo;
- propor, analisar e encaminhar convênios com Universidades e Entidades de Formação Continuada;
- propor programas de capacitação em serviço;
- propor e avaliar cursos de Educação a Distância;
- coordenar a elaboração de provas de seleção e de concursos;
- propor, acompanhar e coordenar ações que visem à qualidade de ensino;
- organizar congressos realizados pela Secretaria de Educação Municipal; verificar em visita às escolas, as ações necessárias visando à qualidade na educação;
- articular e promover ambientes favoráveis a discussão entre os membros do Centro com o objetivo de assumirem coletivamente a responsabilidade pela qualidade do processo ensino-aprendizagem nas escolas;
- assegurar o intercâmbio de informações entre o Centro e a Supervisão de Ensino com o objetivo da melhora da qualidade do ensino;
- propor ao setor competente edital para seleção ou concurso para funcionários e professores com o objetivo de suprir vagas temporárias; e
- receber as 2ª. vias de termos de visita em escolas realizada por qualquer membro do Centro.

Os Coordenadores Pedagógicos terão como incumbência os trabalhos de coordenação de área, séries ou projetos, de capacitação e de elaboração do material didático. Tais incumbências são atribuídas pelo Supervisor Geral e diretor do Centro, que também decide sobre o seu tempo de duração.

Aos Coordenadores Pedagógicos incumbidos da Coordenação de Área e Séries caberá, conforme consta no Decreto:

- propor e desenvolver ações de formação em serviço dos profissionais da educação;
- propor temas para a realização de projetos de formação continuada e desenvolver ações para a sua realização;
- propor temas para a construção do material didático, bem como elaborar relatório de avaliação do uso destes materiais em sala de aula;
- organizar e participar de Congressos da Secretaria da Educação, bem como organizar a participação dos profissionais da educação em outros Congressos;
- propor e desenvolver outras ações que visem à qualidade do ensino na sala de aula;

- acompanhar junto às escolas o uso de materiais didáticos e o cumprimento das diretrizes pedagógicas traçadas pelo Centro;
- desenvolver ações visando à qualidade do ensino; elaborar termo de visitas quando comparecer nas escolas.

Finalmente, o Decreto de 2006 estabelece que, no âmbito das escolas o município conta com um Professor Coordenador por escola e nível de ensino, indicado pelo Secretário Municipal de Educação, levando em consideração os seguintes critérios:

- ser professor efetivo da rede municipal;
- ter licenciatura plena em Pedagogia para os Professores Coordenadores do ensino infantil e para os das primeiras séries do ensino fundamental, e licenciatura plena nas especialidades a que se destina, de 5ª. a 8ª. séries;
- ter experiência de no mínimo 3 anos na área específica a que se destina se para o ensino fundamental de 5ª. a 8ª. séries;
- ter experiência de no mínimo 3 anos nas séries iniciais do ensino fundamental, da série inicial à 4a. série, dentro dos quais 2 anos em alfabetização;
- ter experiência de no mínimo 3 anos no ensino infantil;
- demonstrar possibilidades de ter um bom relacionamento com seus pares;
- apresentar um currículo acadêmico compatível com a função.

Ainda segundo o Decreto, cabem ao Professor Coordenador as seguintes incumbências:

- ser o elo entre o Centro e a escola;
- promover a formação em serviço prestando ajuda contextualizada e na rotina diária dos professores levando em conta a experiência destes professores e os critérios do Centro;
- desenvolver ações nas escolas com o objetivo da melhoria crescente da qualidade do processo de ensino e aprendizagem dentro dos critérios estabelecidos pelo Centro;
- mediar à troca de experiência entre os docentes.

Apesar de toda essa estrutura, a maioria dos cursos de formação contínua desenvolvidos pela secretaria municipal de educação é constituída por cursos oferecidos através do MEC. Outros são originários de iniciativas de empresas privadas.

Até aqui foram apresentadas as intenções pretendidas pelo Centro. A seguir o Quadro 01 mostra quais foram as ações realizadas em parceria com o MEC, com a iniciativa privada e de iniciativa própria da Secretaria Municipal de Educação.

**Quadro 01:** Ações realizadas no Centro, segundo sua origem

<b>Cursos originários do MEC</b>	<b>Cursos originários de iniciativa de empresas privadas</b>	<b>Cursos originários na própria Secretaria</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Profa</li> <li>✓ Proinfo</li> <li>✓ Progestão,</li> <li>✓ Especialização em Gestão Escolar</li> <li>✓ Curso sobre Inclusão</li> <li>✓ Curso Sala de AEE</li> <li>✓ Pro Letramento de Matemática e Português</li> <li>✓ Gestar I e II de matemática</li> <li>✓ Gestar I e II de português.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Curso de Educação Patrimonial</li> <li>✓ Curso Cultura de Paz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ TOPLE: Todos Pela Leitura</li> <li>✓ Curso de Matemática pelo Centro Universitário</li> <li>✓ Congresso Municipal de Educação I, II e III</li> </ul>

Com a apresentação do Quadro 01 é possível observar que a maioria dos cursos são originários do MEC e poucos foram originários da Secretaria Municipal de Educação. Os cursos originários da Secretaria Municipal de Educação não continuaram e os cursos originários da iniciativa privada surgem mais para atender interesses das empresas privadas(usinas de açúcar e álcool, por exemplo), do que para atender a demanda de formação continuada da rede municipal de educação estudada.

Constata-se com isso, que o Centro parece ter outras funções, além da formação continuada – o que permite supor que as necessidades urgentes dos professores e dos estudantes em sala de aula são utilizadas para justificar as mudanças, mas elas não são atendidas, por não fazerem parte das “*necessidades de primeira ordem da educação municipal*” (Supervisor 1).

São mundos diferentes, são interesses diferentes, mas se quiserem melhorar a educação, as necessidades, interesses e as culturas escolares terão que ser consideradas, como afirma, Viñao Frago (1996 e 2001).

Segundo o Supervisor 2, no ano de 2008 o prefeito foi reeleito e em 2009 inicia a administração focada nas necessidades de alterações, “(...) *naquilo que foi considerado que não deu certo ou que foi feito e que não era para ser feito como foi feito*” (Supervisor 2).

Neste aspecto considerou-se que “ (...) *a educação municipal gastou muito além do que devia, (...) dizia o prefeito que gastou 27% e que era para gastar 25%*” segundo o próprio prefeito, em reunião na própria secretaria municipal de educação no primeiro mandato. (Supervisor 1).

Esta parece ser questão recorrente dos governantes brasileiros: “*o que é para ser o mínimo passa a ser o máximo, o que é piso passa a ser teto*”. Nos anos finais do mandato anterior, a estrutura do Centro deixou de ser a mesma, passando a ter os coordenadores de área e o supervisor geral.

No ano de 2009, início do novo mandato do prefeito, o supervisor geral do Centro passou a ser outro profissional, assim como também um novo secretário surgiu com o foco na redução dos gastos em educação e a política de formação continua permaneceu com os cursos oferecidos pelo MEC.

## **CAPÍTULO 3**

### **A VISÃO DOS AGENTES ENVOLVIDOS NAS AÇÕES DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Neste capítulo estão reunidos os depoimentos dos agentes das diferentes instâncias do Centro: desde as entrevistas com os dois supervisores (inicial e atual) passando pelos questionários aplicados a oito coordenadores pedagógicos de área até chegar aos questionários respondidos pelos 125 professores participantes da pesquisa.

Os depoimentos foram mapeados e organizados em tabelas-sínteses, que reuniram as informações com base nos seguintes eixos para análise:

- Perfil dos agentes;
- Importância do centro para as escolas
- Atividades que realizam no centro e contatos entre os agentes;
- Relação entre as ações, cursos oferecidos e as necessidades das escolas e professores.

#### **3.1 Perfil dos agentes**

A Tabela 5, a seguir, apresenta o perfil dos agentes do Centro de Formação Continuada estudado por esta pesquisa. Os agentes que participaram da pesquisa foram: 02 supervisores gerais, 08 coordenadores pedagógicos atuantes no Centro e 125 professores em exercício nas escolas municipais.

Assim, vejamos.

Tabela 5: Perfil dos agentes investigados

2 Supervisores gerais	8 Coordenadoras	125 Professores																																																																		
<p><b>Supervisor 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Masculino;</li> <li>✓ 66 anos;</li> <li>✓ Casado;</li> <li>✓ Formado em Matemática;</li> <li>✓ Especialista em Administ. Escolar;</li> <li>✓ Mestrado e Doutorado em Educação / USP;</li> <li>✓ 40 anos experiência no magistério;</li> <li>✓ 3 anos no Centro;</li> <li>✓ Foi Diretor, Supervisor, Coordenador de escola.</li> </ul> <p><b>Supervisor 2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Feminino</li> <li>✓ 40 anos</li> <li>✓ Casada</li> <li>✓ Formada em Pedagogia</li> <li>✓ Especialista em Educação Infantil e Psicopedagogia</li> <li>✓ 19 anos de experiência no magistério</li> <li>✓ 13 anos na Rede Municipal e 2 anos no Centro</li> <li>✓ Já foi Diretora, Supervisora, Vice Diretora e professora.</li> </ul>	<p><b>Perfil pessoal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Todas mulheres</li> <li>✓ Entre 41 e 64 anos: 05</li> <li>✓ Casadas: 03</li> <li>✓ Viúvas e divorciadas: 03</li> <li>✓ Com filhos: 08</li> </ul> <p><b>Formação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pedagogia: 07</li> <li>✓ História: 01</li> <li>✓ Especialização: 08</li> </ul> <p><b>(Obs: todas em faculdade particular da região).</b></p> <p><b>Período da formação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Década de 1979 e 1980: 05</li> <li>✓ Década de 1990 e 2000: 03</li> </ul> <p><b>Experiência:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ No magistério: + 20 anos: 07</li> <li>✓ No Centro: 4 a 5 anos: 07</li> </ul>	<p><b>Perfil pessoal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Homens: 02</li> <li>✓ Mulheres: 123</li> <li>✓ 21 a 40 anos: 58</li> <li>✓ 41 a 60 anos: 59</li> <li>✓ Mais de 60 anos: 08</li> <li>✓ Solteiros: 24</li> <li>✓ Casados: 78</li> <li>✓ Divorciados/viúvos: 32</li> <li>✓ Sem filhos: 31</li> <li>✓ Com filhos 92</li> <li>✓ Sem resposta: 02</li> </ul> <p><b>Formação:</b></p> <p><b>Formação / graduação:</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Pedagogia</td><td style="text-align: right;">94:</td></tr> <tr><td>Letras:</td><td style="text-align: right;">10</td></tr> <tr><td>História:</td><td style="text-align: right;">03</td></tr> <tr><td>Matemática:</td><td style="text-align: right;">04</td></tr> <tr><td>Biologia:</td><td style="text-align: right;">02</td></tr> <tr><td>Ciências:</td><td style="text-align: right;">01</td></tr> <tr><td>Normal Sup.:</td><td style="text-align: right;">01</td></tr> <tr><td>Artes:</td><td style="text-align: right;">03</td></tr> <tr><td>Ed. Física:</td><td style="text-align: right;">01</td></tr> <tr><td>Direito:</td><td style="text-align: right;">01</td></tr> <tr><td>Psicologia:</td><td style="text-align: right;">01</td></tr> <tr><td>Serv.Social :</td><td style="text-align: right;">01</td></tr> <tr><td>S/resposta:</td><td style="text-align: right;">03</td></tr> </table> <p><b>Lato Sensu:</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Psicopedagogia:</td><td style="text-align: right;">61:</td></tr> <tr><td>Educação Especial</td><td style="text-align: right;">:20:</td></tr> <tr><td>Educação Infantil:</td><td style="text-align: right;">20:</td></tr> <tr><td>Inclusão:</td><td style="text-align: right;">14</td></tr> <tr><td>Gestão Escolar:</td><td style="text-align: right;">08</td></tr> <tr><td>Metod.a e Didát.:</td><td style="text-align: right;">07</td></tr> <tr><td>Neces. Especiais</td><td style="text-align: right;">04</td></tr> <tr><td>Modg Matem.</td><td style="text-align: right;">02:</td></tr> <tr><td>Direito Educaci.</td><td style="text-align: right;">02:</td></tr> <tr><td>Plan.Ges.e Implem.:</td><td style="text-align: right;">01</td></tr> <tr><td>Mídias:</td><td style="text-align: right;">01</td></tr> <tr><td>Rec.Hum. e comun</td><td style="text-align: right;">:01</td></tr> <tr><td>Didática</td><td style="text-align: right;">01</td></tr> <tr><td>Magistério DM</td><td style="text-align: right;">01</td></tr> <tr><td>Educ.Artística</td><td style="text-align: right;">01</td></tr> <tr><td>Alfabetz e letramento</td><td style="text-align: right;">01</td></tr> <tr><td>Déficit aprendizagem</td><td style="text-align: right;">01</td></tr> </table> <p><b>Experiência:</b></p> <p><b>Tempo no magistério:</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>0 a 3 anos</td><td style="text-align: right;">02</td></tr> <tr><td>4 a 10 anos</td><td style="text-align: right;">37</td></tr> <tr><td>11 a 20 anos</td><td style="text-align: right;">46</td></tr> </table>	Pedagogia	94:	Letras:	10	História:	03	Matemática:	04	Biologia:	02	Ciências:	01	Normal Sup.:	01	Artes:	03	Ed. Física:	01	Direito:	01	Psicologia:	01	Serv.Social :	01	S/resposta:	03	Psicopedagogia:	61:	Educação Especial	:20:	Educação Infantil:	20:	Inclusão:	14	Gestão Escolar:	08	Metod.a e Didát.:	07	Neces. Especiais	04	Modg Matem.	02:	Direito Educaci.	02:	Plan.Ges.e Implem.:	01	Mídias:	01	Rec.Hum. e comun	:01	Didática	01	Magistério DM	01	Educ.Artística	01	Alfabetz e letramento	01	Déficit aprendizagem	01	0 a 3 anos	02	4 a 10 anos	37	11 a 20 anos	46
Pedagogia	94:																																																																			
Letras:	10																																																																			
História:	03																																																																			
Matemática:	04																																																																			
Biologia:	02																																																																			
Ciências:	01																																																																			
Normal Sup.:	01																																																																			
Artes:	03																																																																			
Ed. Física:	01																																																																			
Direito:	01																																																																			
Psicologia:	01																																																																			
Serv.Social :	01																																																																			
S/resposta:	03																																																																			
Psicopedagogia:	61:																																																																			
Educação Especial	:20:																																																																			
Educação Infantil:	20:																																																																			
Inclusão:	14																																																																			
Gestão Escolar:	08																																																																			
Metod.a e Didát.:	07																																																																			
Neces. Especiais	04																																																																			
Modg Matem.	02:																																																																			
Direito Educaci.	02:																																																																			
Plan.Ges.e Implem.:	01																																																																			
Mídias:	01																																																																			
Rec.Hum. e comun	:01																																																																			
Didática	01																																																																			
Magistério DM	01																																																																			
Educ.Artística	01																																																																			
Alfabetz e letramento	01																																																																			
Déficit aprendizagem	01																																																																			
0 a 3 anos	02																																																																			
4 a 10 anos	37																																																																			
11 a 20 anos	46																																																																			

	21 a 30 anos	32
	Mais 30 anos	08
	<b>Outras experiências:</b>	
	<b><u>Na educação:</u></b>	
	Secretária:	02
	Monitora	03
	Oficial escola	02
	Diretor:	03
	Vice diretor	04
	Prof.Coord.	14
	Prof. apoio:	02
	Projetos	01
	<b><u>Em outras áreas:</u></b>	
	Vendedora	09
	Aux.escritório	05
	Escrituraria	05
	Secretaria	04
	Balconista	03
	Crediarista	03
	Gerente loja	02
	Bancária	02
	Assessoria	02
	Manicure	02
	Atendente/recepc.	02
	Costureira	02
	Comerciante	01
	Repres.comerc	01
	Educ. social	01
	Padeira/ confeit	01
	Inspetor	01
	Diret. Ambien.	01
	Chefe Patrim	01
	Digitadora	01
	Produt.TV	01
	Faturamento	01
	Ginást/dança	01
	Merendeira	01
	Advogada	01
	Enfermeira	01
	Domestica	01
	Ajud.granja	01
	Ajud. produção	01
	Ajud. geral	01
	Babá	01
	Locut.rádio	01

O exame dos dados da Tabela 05 que apresenta permite verificar que:

- Todos os agentes se apresentam experientes na área da educação;
- O Supervisor 1 tem 40 anos de experiência em educação e o Supervisor 2 19 anos de experiência;
- Entre as coordenadoras pedagógicas (todas mulheres), 07 tem formação em Pedagogia e apenas 01 tem formação em História.

- A formação de todas as coordenadoras ocorreu em uma mesma faculdade particular da região, tanto na graduação, quanto na formação em pós-graduação *lato sensu*;
- a graduação de 05 das coordenadoras ocorreu entre os anos 1979/1980 (na vigência da Lei 5692/71 e em pleno regime militar no país), apenas 03 delas se formaram nos anos de 1990, posteriormente à promulgação da Lei 9394/96;
- entre os professores apenas 02 são do sexo masculino e 123 do sexo feminino – essa característica mostra que na realidade estudada também ocorre o fenômeno constatado em muitos outros estudos, confirmando o perfil de feminização do professorado brasileiro delineado nos estudos de Gatti e Barreto (2009) e Brasil / Unesco (2004);
- a maioria deles se encontra com idade acima dos 40 anos,
- a maioria tem filhos e é casada;
- as/os professoras/es também são experientes: 86 dos 125 respondentes têm mais de 10 anos de magistério;
- uma pequena parcela dos professores acumula experiência também em outros cargos na educação;
- a maior parte da experiência dos professores, porém, advém de outras áreas de atuação, que não a educação.

Esse perfil certamente tem consequências na visão que todo esse conjunto de profissionais expressa sobre o processo de formação continuada levado a efeito pelo Centro, alvo deste estudo.

É o que indicam os itens apresentados a seguir.

### **3.2 A importância do Centro na visão dos agentes.**

A Tabela 06, apresentada a seguir, reúne os dados referentes à importância do Centro de Formação Continuada pesquisado na visão dos agentes.

Também na Tabela 6 estão reunidos os dois Supervisores entrevistados, os 8 coordenadores pedagógicos, executores das ações do Centro e os 125 professores usuários dos cursos de formação continuada oferecidos pelo Centro.

Assim, vejamos.

**Tabela 06:** A Importância do Centro na visão dos agentes.

2 Supervisores	8 Coordenadoras	125 Professores
<p><b>Idéias:</b> Melhorar formação dos professores Renovar o ensino (Supervisor 1)</p> <p>Melhorar formação dos professores Pensar na qualidade do ensino (Supervisor 2)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>Idéias-síntese:</b> — Cuidar da formação precária e do descompromisso dos professores com essa formação</p>	<p><b>Idéias:</b> Capacitar professores, formação pedagógica, direcionamento: 05</p> <p>Produção de material didático: 01</p> <p>Melhorar a qualidade: 02</p> <p>Avaliar e orientar os diferentes os diferentes professores da rede: 02</p> <p>Refazer a prática, construir competências: 02</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>Idéias-síntese:</b> — Capacitar — Direcionar</p>	<p><b>Idéias:</b> Sem resposta / não souberam responder / respostas vagas 52</p> <p>Não vêem importância, professor distante, não há pesquisa para saber as necessidades das escolas e dos professores: 16</p> <p>Promover cursos de aperfeiçoamento e formação: 45</p> <p>Escola para aprendizagem e conhecimentos dos professores: 02</p> <p>Unificar linguagem e propostas: 02</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>Idéias-síntese:</b> — Não percebem a importância do Centro. — Promover cursos e formação.</p>

A análise dos dados contidos na Tabela 06 permite estabelecer algumas idéias que sintetizam o pensamento dos agentes investigados sobre a importância do Centro de Formação Continuada para o conjunto dos profissionais da rede de ensino municipal.

O que se pode notar claramente é que as visões expressas pelos agentes já revelam certa discrepância entre si. Enquanto os Supervisores se reportam às idéias de formação precária e descompromisso dos professores com essa formação:

*No tempo que estive lá, era necessária. É sabido que no Brasil, a formação dos profissionais do ensino é precária, e, esta realidade não foge à regra. Se continuar sendo um centro de renovação do processo de ensino e aprendizagem, se continuar ser independente, e se tiver profissional realmente preocupados com a criança barretense, deve ter uma importância vital. A idéia do Centro é de Renovação (Supervisor 1)*

*Sim, na prática. Sim, na leitura. Sim no idealismo. Fiz o decreto, a pedido do Secretário de Educação que o enviou aos vereadores.*

*Vejo que muitos profissionais, sem generalizar correm atrás de cursos para ter pontuações, muitas vezes não vejo comprometimento da parte deles nesses cursos. Agora os do CEFORPE acompanham de perto e nosso pessoal cobra muito deles. É de suma importância o Centro. A Secretaria Municipal de Educação tem que ter uma equipe, como diz o prefeito, que pensa em educação: na Qualidade na Educação (Supervisora 2)*

os Coordenadores se concentram nas idéias de *capacitar* os professores e orientar sua formação:

*É de suma importância direcionar o currículo e capacitar os professores (Coordenador 2)*

*É importante, pois representa formação pedagógica para os professores e melhoria da qualidade da educação da rede municipal (Coordenador 3)*

*A rede recebe todos os anos profissionais com uma grande variedade de conhecimentos e o CEFORPE ajuda estes profissionais a saberem onde devem chegar sendo assim tem grande importância. (Coordenador 4)*

*O CEFORPE é muito importante porque visa a formação profissional da rede municipal de ensino. Tem como objetivo propor novos conhecimentos troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor na construção de competências dos educadores. (Coordenador 5)*

*É o órgão responsável pelo direcionamento da parte pedagógica da rede, tanto no sentido de auxiliar o desenvolvimento dos conteúdos nas unidades escolares, quanto na formação do pessoal envolvido na qualidade e sucesso dos alunos que a rede municipal atende (Coordenador 1)*

*Elaborar avaliações e produzir materiais didáticos para garantir a formação pedagógica para os professores (Coordenador 8)*

e os professores (mais da metade: 68 dos 125 professores) afirmam não perceber importância nas ações do Centro, não respondem, afirmam não saber responder à questão, ou lançam mão de respostas vagas e inadequadas à pergunta formulada. Mesmo os que respondem afirmando a importância do Centro (49 dos 125 professores respondentes ao questionário), na maior dos casos o fazem utilizando respostas formais e do senso comum. Tais como:

- ✓ Aperfeiçoar a prática docente
- ✓ Mediador de cursos
- ✓ Promoção de cursos

- ✓ Capacitar os professores
- ✓ De grande ajuda

Supervisores e coordenadoras atuam nas instâncias de decisão e gerenciamento da formação continuada dos professores a ser desenvolvida pelo Centro e é dessa perspectiva que se manifestam. Para esses profissionais trata-se de oferecer e realizar os cursos por meio do Centro e na Secretaria Municipal de Educação ou em escolas ou outros locais em que haja espaço físico para receber os professores. No entanto, o decreto diz o contrário. Diz que a escola é o lócus de formação dos professores.

A partir dessa contradição podemos considerar o que fala Viñao Frago (2001): o que determina as reformas é uma situação política específica, de forma que, quando os agentes envolvidos se referem às reformas, o que vem à mente é uma mudança que, segundo eles, leva à melhoria da situação vivida, mas na prática, nem sempre a mudança significa melhoria. O fracasso das reformas ocorre por existirem disparidades entre o pretendido e o realizado, entre as intenções e o que realmente é posto em prática. Isto quer dizer que as reformas fracassam por ignorarem o que o autor denomina de “cultura escolar”, entendida por ele como:

(...) um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas, formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos, sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades não posta em causa e compartilhada por seus atores dentro das instituições educativas. (Viñao Frago, 2001, p.29).

O depoimento da Supervisora 2, a seguir constitui uma manifestação de controle, com vistas a dar sustentação política, tanto para a Secretaria Municipal de Educação, quanto para o poder local. Fica claro que, nessa instância, o interesse maior tem sido a satisfação de interesses políticos e a sustentação política da administração municipal, mais do que com a formação continuada dos profissionais de educação.

A respeito desses interesses políticos, Fullan e Hargreaves (2000) afirmam que, quando as reformas são criadas, elas têm a característica de serem uniformes, amplas e não conseguem representar as necessidades de

cada escola. Segundo esses autores, as reformas muitas vezes são criadas para satisfazer interesses políticos dos governantes e não para atender aos interesses dos alunos e professores.

No geral, tais mudanças “impostas de cima para baixo” são rejeitadas pelos professores ou ignoradas pelos professores (os dados da Tabela 6 atestam isso). Isso ocorre, segundo Fullan e Hargreaves (2000), em parte porque os professores não acreditam que as mudanças possam dar certo, se não considerarem o contexto específico em que eles estão inseridos, em parte porque existem outros fatores intervenientes nessa mudança, que envolvem a resistência dos professores, bem como suas condições de trabalho e formação, gerando dificuldades ou problemas apresentados na profissão docente, tais como:

- ✓ sobrecarga de trabalho;
- ✓ isolamento (a prática docente na sala de aula é considerada solitária);
- ✓ competência não utilizada (qualquer coisa que o professor realiza passa despercebida ou qualquer coisa ruim que o professor faz é negligenciado);
- ✓ limitação do papel de professor (que passa vários anos em sala de aula e não recebe nenhum estímulo ou motivação externa);
- ✓ problema das reformas fracassadas (as mudanças são imediatistas, exigem resultados rápidos, são realizadas sem consultar os professores, mas no fracasso das reformas os únicos penalizados são os professores, com isso comprometendo a auto-estima do professor);
- ✓ a falta de recursos suficientes ou recursos mal utilizados e sem planejamento também tem prejudicado o melhor desempenho da educação;
- ✓ o número de alunos por sala de aula em excesso, dificultando o trabalho individualizado aos alunos com dificuldades de aprendizagem,
- ✓ professores dando aula em várias escolas, em várias turmas sem ter vínculo com a escola muito menos com os alunos;
- ✓ A escola como um local que não possibilita o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos e com isso deixa de cumprir ao que se propõe;

- ✓ Para esses autores, a expectativa é que, no ambiente escolar, surjam lideranças através de formações voltadas para tal finalidade e que contribuam para que o ambiente escolar se torne, ele próprio, local de formação de professores e que esta formação seja voltada para as especificidades dos professores e da realidade local, atendendo seus interesses de formação, articulações entre pares voltados para resolver as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

As manifestações das coordenadoras também são manifestações de controle, com exceção da Coordenadora 6, que demonstra estar mais próximo dos professores, como se pode verificar, por exemplo, no depoimento em destaque, a seguir:

*A rede recebe todos os anos profissionais com uma grande variedade de conhecimentos e o Centro ajuda estes profissionais a saberem onde devem chegar, sendo assim, o Centro tem grande importância para atender às necessidades dos professores em sala de aula. A formação inicial dos educadores que passaram em concurso nem sempre ajuda: muitos não sabem nem que atividades realizar... (Coordenadora 6)*

Esse depoimento da Coordenadora 06 demonstra preocupação com as necessidades dos professores, com aquele professor que passou no concurso e não tem experiência em sala de aula. Essa Coordenadora utiliza o termo *ajudar*, que expressa proximidade e preocupação com a necessidade do outro, ou seja, demonstra preocupação com as necessidades formativas dos professores em sala de aula.

Já a fala da Coordenadora 02 expressa o sentido de controle e apresenta conceito de formação como *capacitação* de professores:

*É de suma importância direcionar o currículo escolar, capacitar os professores.... é para isso a elaboração das avaliações e também a produção de materiais didáticos (Coordenador 02).*

A esse respeito vale lembrar aqui Bolívar (1997). Para esse autor, as mudanças necessárias não serão suficientes se vieram externamente à escola. É necessário que a escola, enquanto organização, tenha consciência, ou queira criar, no espaço escolar, um tempo e um espaço de aprendizagem para seus profissionais. Sem a consciência e o querer dos atores do ambiente escolar, pouca ou nenhuma mudança ocorrerá.

A escola, além de desenvolver a aprendizagem dos alunos, também pode contribuir para que seus profissionais tenham condições de aprendizagem da profissão na organização escolar, portanto, quaisquer mudanças no interior da escola, não ocorrerão da forma desejável, se elas vierem externamente à escola.

Sobre o termo *capacitar* vale lembrar porque ele é considerado impróprio para se referir à formação de professores. **Capacitação** é termo que expressa certos aspectos negativos. Quando dizemos que alguém deve ser *capacitado* queremos dizer que este alguém *não tem capacidade* e isso não expressa a natureza e os objetivos da formação continuada dos professores.

A esse respeito, como já vimos no Capítulo 1, Marin (1995) nos alerta sobre os termos que vêm acompanhando a formação continuada de professores e que podem deturpar o espírito que deve caracterizar a formação continuada de professores. Dentre esses termos a autora destaca: *reciclagem, treinamento, capacitação* – encontrados nos estudos, documentos e ações relativos à formação continuada e ao cotidiano dos professores. Esta análise empreendida por Marin é importante, porque é exatamente sobre esses conceitos que as ações e propostas de formação contínua são construídas e estão ancoradas.

A palavra **reciclagem, por exemplo**, é usada comumente para se referir a processos de modificação de objetos e materiais. Não é apropriada para ser utilizada como sinônimo de processo de formação continuada de professores, isto porque, segundo a autora, ela não expressa os aspectos dinâmico, humano e complexo dessa formação. No entanto, essa palavra vem sendo usada no cotidiano escolar e entre os profissionais das instâncias de decisão e gestão, sem que eles próprios se atentem para esse sentido e para o fato de que, com essa expressão o professor passa a ser visto como “massa amorfa” cuja mudança ocorre de forma imposta, “de fora para dentro” e à revelia das próprias necessidades dos professores.

Assim, neste momento em que são analisadas as respostas dos professores, que são os usuários dos cursos oferecidos pelo centro, verifica-se um descompasso entre o que dizem os agentes responsáveis pelas ações dos Centro e os professores. Tal descompasso é reflexo da falta de clareza do

projeto do Centro em relação à formação continuada de professores, bem como decorre da falta de pesquisa sobre quais são as demandas reais de formação dos professores alvos das ações.

A esse respeito, as perguntas então passam a ser: se não houve pesquisas ou levantamentos das demandas e necessidades das escolas e professores para a elaboração do projeto do Centro, até que ponto a equipe de profissionais do Centro pode dizer que conhece realmente as escolas e os professores da rede municipal? Que relações são estabelecidas entre os profissionais do Centro e os da rede escolar?

A Tabela 07, a seguir, reúne informações para tentar responder a essas perguntas e tem como objetivo apresentar as ações realizadas pelos agentes do Centro e que tipo de contatos possibilitam com as escolas e professores.

**Tabela 7:** Atividades que realizam e contatos entre os agentes.

<b>02 Supervisores</b>	<b>08 Coordenadoras</b>	<b>125 professores</b>
<b>Atividades:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Coordenação</li> <li>✓ Direção</li> <li>✓ Ativids. burocráticas</li> </ul>	<b>Atividades:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formação / Cursos 06</li> <li>✓ Auxílio em HTPCs 06</li> <li>✓ Elaboração de Avaliação 06</li> <li>✓ Visitas às escolas e salas de aula 04</li> <li>✓ Propostas de conteúdos a serem trabalhados 03</li> <li>✓ Elaboração de material didático: 03</li> <li>✓ Elaboração Planejamento 01</li> <li>✓ Resposta vaga: 01</li> </ul>	<b>Atividades e contatos por meio de:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cursos 109</li> <li>✓ Palestras 85</li> <li>✓ Congressos 93</li> <li>✓ Oficinas 06</li> <li>✓ E-mails 47</li> </ul>
<b>Contatos freqüentes com:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Coordenadores Pedagógicos do Centro</li> <li>✓ Supervisores da Secretaria Municipal de Educação</li> </ul>	<b>Contatos com Diretores, coordenadores pedagógicos e professores das escolas por meio de:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Visitas a escolas 08</li> <li>✓ Ofícios e e-mails 08</li> <li>✓ Palestras eventuais 02</li> <li>✓ Projetos 02</li> <li>✓ Reuniões na secretaria 02</li> <li>✓ Oficinas e cursos 02</li> </ul>	
<b>Contatos esporádicos com:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diretores de escola</li> <li>✓ Coordenadores pedagógicos das escolas</li> </ul>		

As atividades dos supervisores gerais do centro se referem a coordenação, direção e supervisão e ações burocráticas, que lhes permitem contatos frequentes com coordenadores pedagógicos do Centro e com

supervisores efetivos da Secretaria Municipal de Educação e, apenas esporadicamente, contatos com os diretores, professores-coordenadores pedagógicos das escolas.

As oito Coordenadoras do Centro, responsáveis por executar as ações de formação, relatam suas atividades, enfatizando especialmente os cursos oferecidos, o auxílio em HTPCs e a elaboração de avaliações (cada uma dessas atividades são citadas por 06 vezes). Os contatos com professores e com professores coordenadores pedagógicos ocorrem pessoalmente, nas “visitas às escolas” e através do envio de e-mails e ofícios.

As atividades e contatos que os professores têm como centro de atenção para indicar os contatos com os profissionais do Centro são principalmente: cursos, palestras e congressos. Os professores não citam os HTPCs ou outras formas de contatos nas escolas, mencionadas pelas Coordenadoras do Centro.

Tais dados sugerem que os contatos com as escolas levados a efeito pela equipe de profissionais do Centro são formais e, por conta disso, não são mencionadas pelos professores. Além disso, praticamente, não há movimentos dos profissionais das escolas em direção à realização de contatos com a equipe do Centro.

Isso leva a questionar as relações entre os cursos, oficinas e congressos oferecidos pelo Centro de Formação Continuada, as necessidades das escolas e professores e a visão que os agentes expressam em relação às ações realizadas pelo Centro.

### **3.3 As relações entre ações/cursos/oficinas oferecidos pelo Centro e as necessidades das escolas e professores.**

Para analisar as relações entre as ações dos agentes que comandam e executam as ações do Centro e as demandas das escolas e necessidades formativas dos professores da rede municipal em estudo, a Tabela 08, apresentada a seguir, sintetiza os dados relativos às dos diferentes agentes investigados sobre os benefícios das ações do Centro às escolas e professores e o atendimento a suas expectativas e necessidades.

**Tabela 8:** As visões expressas sobre relações entre as ações oferecidas pelo Centro e as necessidades das escolas e professores.

Aspectos dos cursos/ações	Visões expressas pelos profissionais	
	Equipe de profissionais do Centro: 02 supervisores 08 coordenadoras	Profissionais das Escolas: 125 professores
Benefícios às escolas e professores e atendimento às expectativas e necessidades	Sem resposta: 01	Sem resposta: 29
	<b>Respostas vagas / jargões: 05</b>  <b>Respostas afirmativas: 18</b> ✓ Melhoria da prática em sala de aula atividades diferenciadas, melhor desempenho dos alunos, mais conteúdos: 05 ✓ Reflexão sobre a prática, professor mais reflexivo, crescimento intelectual e profissional 04 ✓ Estudo em grupo / socialização de conhecimentos 03 ✓ Embasamento teórico, transferir teoria para a prática 03 ✓ Melhoria do IDEB: 01 ✓ Auxílio aos professores que passaram em Concurso 01 ✓ Melhoria do planejamento e comprometimento dos professores 01	<b>Respostas negativas: 08</b> ✓ Zona rural e zona urbana, tratamento igual para realidades diferentes: 02 ✓ Metodologia e tutores inadequados: 02 ✓ Fogem da realidade, não servem para as aulas, áreas de história e geografia não são contempladas: 03 ✓ Só para efetivos: 01  <b>Respostas afirmativas: 59</b> Problemas e dificuldades de sala de aula: 20 Metodologia e atividades para alunos: 13 Relações com os pares: 11 Nova visão sobre a escola: 08 Conteúdos: 07  <b>Respostas que alternam visões afirmativas e negativas: 29</b>
	<b>Total*: 24</b>	<b>Total: 125</b>

\*Obs: Este total não se refere ao nº de respondentes (08 coordenadores e 02 supervisores), mas ao nº de vezes que cada alternativa foi mencionada.

A análise dos dados da Tabela 8 revela que, para os supervisores e para as coordenadoras de áreas do Centro, os cursos e ações oferecidos aos professores trazem principalmente os seguintes benefícios: melhoria da prática em sala de aula, atividades diferenciadas, melhor desempenho dos alunos, mais conteúdos; oportunidade de reflexão sobre a prática e de crescimento intelectual e profissional para os professores (05 vezes citados em 10 respostas). Além disso, por três vezes, as respostas da equipe de gestão assinalaram os benefícios da *socialização de conhecimentos e embasamento teórico / transferência da teoria para a prática*.

Os depoimentos a seguir ilustram isso:

- ✓ Formação e capacitação dos profissionais da educação
- ✓ É de suma importância direcionar o currículo escolar
- ✓ Capacitar os professores
- ✓ É importante para garantir a formação pedagógica para os professores
- ✓ É importante pois representa formação pedagógica para os professores
- ✓ Melhorar a qualidade da educação da rede municipal.

Há que se destacar, no entanto que, além de um questionário sem resposta, constata-se que boa parte das respostas (05 em 10) constitui-se em jargões pedagógicos, o que pouco contribui para expressar as visões desses profissionais sobre as finalidades de seu trabalho no Centro, como é possível se perceber nos exemplos a seguir:

- ✓ A reflexão de sua prática
- ✓ Transferir para a prática a teoria adquirida

Os profissionais do Centro não se reportam aos professores e escolas da rede de ensino municipal e suas características e necessidades para balizar suas respostas – o que torna evidente a distância entre as visões dessa equipe de profissionais e as visões expressas pelos professores em exercício.

Já a visão dos professores sobre os cursos oferecidos pelo Centro expressa nos dados da Tabela 7 revela que cerca de um quarto dos professores (29 dos 125 respondentes) não responderam à questão sobre os benefícios do Centro para as escolas e professores da rede municipal – o que parece indicar incertezas/dúvidas quanto aos benefícios ou medo de expressar uma resposta negativa, como o fizeram 08 dos professores, denunciando aspectos mal sucedidos nas ações do Centro como, por exemplo:

*(...) tratar todas as escolas e professores como se fossem iguais .....  
completar (Prof. 3)*

*Há cursos que fogem da realidade das escolas, esquecem as diferenças e demandas específicas de cada uma (Prof. 9)*

*Os conteúdos dos cursos e até as oficinas não servem para serem usados nas aulas (Prof. 13)*

*As áreas de História e Geografia nunca são contempladas (Prof. 16)*

*Muitas vezes os tutores não estão preparados para o trabalho de orientar os professores e acabam por usar uma metodologia inadequada para o curso (Prof. 9).*

- ✓ Apesar disso, quase a metade dos professores (59 dos 125) respondeu de forma afirmativa a essa questão e as respostas apontam para os benefícios dos cursos e ações oferecidos pelo Centro especialmente em relação a: apontar soluções para problemas e dificuldades de sala de aula; sugerir novas metodologias e atividades para o trabalho com os alunos; criar oportunidades de trocas com os pares; sugerir conteúdos e trazer nova visão sobre a escola. Os depoimentos a seguir trazem esses exemplos de depoimentos encontrados nos questionários:

- ✓ *Mudança de olhar*
- ✓ *Valeu a pena porque quando faço me comprometo*
- ✓ *Conhecimentos*
- ✓ *Aperfeiçoamento e aprendizagem*
- ✓ *Atualização.*

Há ainda respostas que alternam visões afirmativas e negativas sobre os benefícios da formação continuada oferecida pelo Centro. São 29 professores que apresentam respostas, em cujo conteúdo encontram-se as seguintes expressões: *às vezes, mais ou menos, esporadicamente*. Eis alguns desses exemplos:

- ✓ *Nem sempre serve*
- ✓ *Em alguns aspectos*
- ✓ *Em vários aspectos*

O que se constata, portanto, com os dados da Tabela 8 é que os professores / profissionais das escolas, quando comparados à equipe de

profissionais do Centro, até pela distância que podem tomar em relação ao Centro, conseguem ser bastante críticos no que tange ao trabalho de formação continuada realizado.

E isso ocorre também no que tange à percepção dos dois grupos de profissionais em relação às condições para levar e manter as discussões e experiências vividas nos cursos no cotidiano escolar. É o que revelam os dados reunidos na Tabela 09, a seguir.

**Tabela 09:** As condições para levar ou manter as discussões dos cursos no cotidiano escolar, segundo diferentes agentes.

Aspectos mencionados	Visões expressas pelos profissionais	
	Equipe de profissionais do Centro: 02 supervisores 08 coordenadoras	Profissionais das Escolas: 125 professores
Sobre as condições para levar ou manter, no cotidiano escolar, as discussões dos cursos	✓ Sem resposta 01	<b>Sem respostas 27</b>
	<b>Respostas afirmativas:</b> ✓ Nos HTPCs 07 ✓ Nas oficinas 02 ✓ Por meio de dialogo e reflexão ação 02	<b>Respostas negativas: 29</b> ✓ HTPCs administrativos: 01 ✓ Professores desinteressados: 02 ✓ Professores sobrecarregados: 02 ✓ Cursos só para efetivos: 01 ✓ Todos fazem o curso não há Necessidade: 11 ✓ Falta tempo nos HTPCs: 1 2
	<b>Total*:</b> 12	<b>Respostas afirmativas 69</b> ✓ Nos HTPCs: 53 ✓ Discussões/trocas/relatos no dia a dia: 10 ✓ Nas atividades em conjunto: 03 ✓ Na hora do lanche: 02 ✓ Por meio de multiplicadores: 01
	<b>Total:</b> 125	

\*Obs: Este total não se refere ao nº de respondentes (08 coordenadores e 02 supervisores), mas ao nº de vezes que cada alternativa foi mencionada.

A mesma distância entre os grupos profissionais se revela também nos dados da Tabela 9: enquanto para a equipe de profissionais do Centro as condições para levar ou manter, no cotidiano escolar, as discussões dos cursos estão previstas e garantidas, para o grupo de professores atuantes nas escolas essa não é a realidade que encontram em seus locais de trabalho.

Para as Coordenadoras Pedagógicas, os cursos são discutidos e debatidos nos HTPCs e nas oficinas, por meio de diálogos e reflexões. Para os professores, ao contrário, essas condições não estão dadas: 27 professores sequer responderam a essa questão e para outros 29, cujas respostas foram negativas, o principal problema enfrentado é o da falta de tempo/ espaço para isso nos HTPCs e o desânimo/desinteresse dos professores para realizar esse esforço: “(...) *já que quase todos os professores fazem os cursos...*” (Prof. 7).

Apesar disso, há que se observar que, tanto na tabela 8, quanto na tabela 9, mais da metade dos professores respondentes afirmam o atendimento de suas necessidades pelos cursos (59 professores) e oportunidade de trocas nos HTPCs (69 professores).

Nesse tipo de resposta é que se manifesta claramente a *cultura escolar individualista* de que falam Fullan e Hargreaves (2000). Para esses autores, no ambiente escolar podem ser construídos dois tipos de cultura. A *cultura individualista* ou a *cultura cooperativa*. A *cultura individualista* geralmente é a mais presente no ambiente escolar: os professores no seu trabalho solitário de sala de aula não interagem, nem discutem seus problemas e dificuldades profissionais, muitos mal se cumprimentam. No âmbito das relações com os superiores, ocorre que até o diretor da escola fica sem notícia e sem reconhecer o bom trabalho dos professores, o que é péssimo, porque os elogios no momento do bom resultado são importantes alavancas para o professor motivar-se. Para o combate ao individualismo no ambiente escolar é necessário, segundo os autores, conhecer suas causas e, geralmente as causas estão nos regulamentos, na burocracia, na ética e estrutura conservadoras de ensino. Diante de atual estrutura de controle e burocracia das escolas, o professor utiliza o individualismo com uma defesa em relação à intromissão e fiscalização existentes. No combate ao individualismo, alertam os autores, não se pode deixar de defender a valorização da individualidade, isto porque cada professor pode e deve ser único, com suas particularidades, especificidade e idiossincrasias.

Hoje o que se verifica nas escolas, segundo os mesmos autores, é o que denominam de *ação conjunta artificialmente fabricada*, que se resume a

cumprir as obrigações burocráticas através de planejamento, muitas vezes vindo de fora e sem interação com o contexto em que a escola está inserida.

Ao contrário do que preconizam os documentos analisados em relação à criação do Centro, as condições relatadas pelos professores para levar e manter as discussões e contribuições dos cursos no cotidiano escolar não são as que possam garantir, como diriam Fullan e Hargreaves (2000), as condições para uma “escola aprendente”, gerando uma memória individual e coletiva profissional.

Diálogo e reflexão por parte de toda a equipe escolar são as condições para isso. É assim que profissionais aprendem e avançam sua compreensão sobre a profissão, sobre seus alunos e sobre seu ambiente de trabalho. É isso, portanto, que parece faltar nas respostas dos profissionais participantes desta pesquisa.

As respostas afirmativas (pouco mais da metade dos respondentes: 69 dos 125) apontam os HTPCs como o local onde isso acontece nas escolas. No entanto é nele que a falta de tempo é indicada nas respostas negativas.

Os depoimentos a seguir apresentados são exemplos desses posicionamentos dos diferentes profissionais interrogados :

**Respostas afirmativas:**

- ✓ Sim nos momentos abertos para discussão;
- ✓ As educadoras realizam as tarefas colocando em prática o que aprendem e relatam as dificuldades e o sucesso de tais e como isso tem facilitado a vida delas;
- ✓ Sim o objetivo dos cursos é a aplicação em sala de aula;
- ✓ Sim as questões são colocadas, discutidas e socializadas pelos grupos de professores.

Finalmente, cabe acrescentar ao conjunto de informações até aqui apresentado, a visão dos professores como usuários dos cursos e ações de formação continuada oferecidos pelo Centro. Trata-se de reunir dados sobre o que pensam e como se referem os professores sobre suas formas de participação nos cursos, suas expectativas em relação a eles e quais cursos atenderiam suas necessidades como professores. A Tabela 10, a seguir, cumpre essa tarefa.

**Tabela 10:** Visão dos professores como usuários dos cursos.

<b>Tipo de participação</b>	<b>Os cursos correspondem às expectativas?</b>	<b>Cursos que gostariam que fossem oferecidos pelo Centro</b>
<b>Como soube:</b> ✓ Na escola (HTPC, com a Coordenação e Direção: 109 ✓ Amigos: 04 ✓ Centro: 02 ✓ Sem respostas: 10  <b>Tipo de participação:</b> ✓ Voluntária: 103 ✓ Obrigatória: 08 ✓ Sem resposta: 14  <b>Crítérios para escolha dos cursos:</b> ✓ De acordo com: o tema, necessidade e interesse: 75 ✓ Sem respostas: 33 ✓ Disponibilidade, tempo: 13 ✓ Por certificação: 01 ✓ Sugestão de amigos: 02 ✓ Convocação: 01	<b>Sem respostas: 33</b>  <b>Respostas vagas: 06</b>  <b>Respostas negativas: 06</b> ✓ Nem todas as áreas são contempladas: 02 ✓ Muita cobrança e curto prazo: 02 ✓ Muitas indagações e poucas respostas: 01 ✓ Falta qualificação no tutor: 01  <b>Respostas afirmativas: 80</b> ✓ Melhoria profissional em sala de aula: 43 ✓ Conhecimentos, mais esclarecimentos, e atualização: 24 ✓ Trocas de conhecimentos entre professores: 05 ✓ Relação teoria e prática: 04 ✓ Bons palestrantes: 02 ✓ Nova visão sobre os alunos: 02	<b>Sem respostas: 45</b>  <b>Cursos mencionados: 80</b> ✓ Inclusão: 35 ✓ Práticas em sala de aula, oficinas: 13 ✓ Mestrado: 07 ✓ História da Arte: 06 ✓ História e Geografia: 04 ✓ Matemática: 03 ✓ Dificuldades dos alunos, motivação: 03 ✓ Pro-Letramento: 02 ✓ Questões de Gênero: 02 ✓ Lúdico no ensino: 02 ✓ Para professores CLT: 02 ✓ Cursos para professores de período integral: dança, teatro, educação física, oficinas de textos: 01
<b>Total: 125</b>	<b>Total: 125</b>	<b>Total: 125</b>

Os dados constantes na Tabela 10 permitem constatar que a maioria dos professores fica sabendo dos cursos na própria escola em que atua, através da equipe gestão (109 dos 125 professores responderam isso). Além disso, os professores afirmam que escolhem os cursos de acordo com o tema

e com sua própria necessidade formativa (75 respostas), bem como manifestam que a participação nos cursos é voluntária (103 respondentes).

Sobre como ocorre a escolha dos cursos observa-se na Tabela 10 que há um número significativo de questionários sem resposta (33 – o que corresponde a mais de um quarto dos 125 professores respondentes aos questionário).

Sobre a pergunta relativa ao fato dos cursos corresponderem ou não às expectativas dos professores observa-se que 33 dos 125 professores não responderam, 06 o fizeram lançando mão de respostas vagas e outros 06 de respostas negativas, apontando novamente para a falta de tempo, inadequação dos cursos em relação às demandas da escola e sala de aula. Ou seja, tais respondentes totalizam 45 professores, mais de um terço dos 125 respondentes a cujas expectativas os cursos não conseguem corresponder. Os depoimentos apresentados a seguir são exemplos dessas manifestações:

#### **RESPOSTAS NEGATIVAS:**

- ✓ Pouco espaço para a discussão
- ✓ Não se discute a clientela
- ✓ Mistura de muitas escolas
- ✓ Falta discutir questões reais

Por outro lado, 80 professores (ou 64% dos 125 questionários) responderam positivamente à relação entre os cursos oferecidos pelo Centro e suas expectativas em relação à própria formação continuada. Para isso os principais fatores que indicam em suas respostas dizem respeito, principalmente, à melhoria profissional que identificam em sala de aula e aos conhecimentos, esclarecimentos e atualização proporcionados pelos cursos e demais ações desenvolvidos pelo Centro. Os depoimentos selecionados, a seguir, ilustram isso:

- ✓ Fazendo relato de cada situação;
- ✓ Interação entre as colegas e coordenação;
- ✓ Troca de experiências;
- ✓ Aplicação o que é aprendido com os alunos e socializado no próximos encontros.

No que tange aos cursos que gostariam que fossem contemplados pelo Centro em sua programação das atividades de formação continuada para os profissionais da rede de ensino municipal, cerca de um terço dos professores não responderam (45 dos 125 respondentes). Dos 80 professores que se dispuseram a responder essa questão, 35 pediram cursos relativos aos problemas da *inclusão em sala de aula* – o que certamente é revelador do quanto esse tema ainda preocupa os professores e constitui dificuldade explícita em seu trabalho cotidiano. Ou seja, tais pedidos de cursos voltados para a discussão dos problemas da *inclusão em sala de aula* refletem a situação pela qual vêm passando as escolas brasileiras de ensino fundamental, que é a de colocar em salas de aulas, alunos com necessidades especiais sem dar condições de trabalho e formação aos professores para atender a essa nova demanda.<sup>2</sup>

Novamente os dados ressaltam, embora não totalmente, a distância entre:

— a proposta oficial de formação do Centro, expressa nos documentos:

(...) promover e implementar: o aperfeiçoamento contínuo dos profissionais da educação da rede municipal pública de ensino, contribuindo para maior qualidade no processo educacional; a elaboração e o aperfeiçoamento contínuo do material didático pedagógico utilizado pela rede municipal pública de ensino; e a elaboração e a implementação da política de seleção, recrutamento e qualificação dos profissionais da educação. (Lei Municipal de 2005).

— as ações de fato levadas a efeito – que não contemplam as demandas e necessidades das escolas e professores, bem como não criam, nas próprias escolas, as condições para que o processo iniciado nas ações de formação sejam levados e se mantenham no local de trabalho dos professores; e

— as expectativas e necessidades formativas dos professores, vividas em suas práticas diárias nas escolas e salas de aula e expressas nos questionários.

---

<sup>22</sup> Vale lembrar aqui, que o curso sobre inclusão oferecido pelo Centro foi dirigido somente aos professores das chamadas salas de AEE, isto é “Salas de Atendimento Escolar Especializado”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa focalizou a formação continuada de professores da rede de ensino municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, levada a efeito por um Centro de Formação de Profissionais de Educação. A pesquisa teve por objetivo, de um lado, compreender a distância frequentemente apontada pelos estudos, entre o que diz a legislação, as intenções declaradas nas propostas e projetos de formação continuada de professores, as ações efetivamente realizadas para cumprir essas intenções e as necessidades e expectativas dos professores e, de outro lado, identificar as dificuldades e obstáculos para que as ações de fato atendam às necessidades formativas e expectativas das escolas e seus professores, descrever e analisar suas ações de formação, bem como identificar perfis e visões dos profissionais envolvidos nas ações do centro (supervisores gerais, coordenadores e professores).

Realizado com base no exame de depoimentos de profissionais gestores e de professores envolvidos no projeto de formação continuada proposto pelo Centro, o trabalho de investigação permitiu reunir alguns elementos para responder às questões iniciais de pesquisa:

- Qual a concepção de formação continuada do Centro?
- *Qual foi o contexto de criação desse Centro de Formação dos Profissionais da Educação municipal?*
- *Qual é a organização e o funcionamento do centro?*
- *Quantas e quais foram as ações até agora realizadas pelo centro?*
- *Qual a legislação (municipal, estadual e federal) que norteia o centro?*
- *Quais os perfis e visões expressas sobre as ações do Centro, dos profissionais gestores responsáveis pelo centro?*
- *Que pensam os professores a respeito do centro e das ações de que participaram?*

— *Há diferenças entre o que dizem: a legislação, a proposta política do Centro (o instituído), as ações realizadas, as visões dos profissionais gestores (ou as dinâmicas instituintes do Centro) e as expectativas e visões expressas pelos professores em exercício nas escolas alvos dessas ações?*

As respostas a essas questões permitiram confirmar a hipótese de que as ações de formação continuada de professores promovidas pelo Centro de Formação se mantêm distantes, tanto dos princípios instituídos pela legislação e pela proposta do centro, quanto das práticas e necessidades formativas dos professores em seu cotidiano escolar, configurando-se a separação entre teoria, legalidade e prática, de que falam os teóricos norteadores desta pesquisa. Assim evidencia-se a distância entre a concepção expressa nos documentos orientadores (“a escola como local de formação dos professores”) e as visões expressas pelos agentes responsáveis pelo Centro – Supervisores e coordenadores: ações de formação como controle e administração das escolas e alinhamento dos professores à administração.

A análise da Lei Municipal de 2005, que criou o Centro de formação dos profissionais de educação do município estudado permitiu verificar que, dos 14 artigos da Lei, apenas um deles – o artigo 9º – cria o centro, os outros 13 artigos reestruturam o Estatuto do Magistério e criam novas funções dentro da educação municipal. Essas novas funções não se voltam somente para a estruturação do Centro de formação, mas acabam por criar as condições para que a educação municipal seja administrada através de funções de confiança, com ocupantes a serem designados pelo secretário municipal de educação. Os profissionais designados têm quer ser profissionais efetivos da rede de ensino municipal e, para tanto, foram designados professores das unidades escolares e aproveitados os coordenadores pedagógicos efetivos da rede, para serem os executores das ações do Centro. As ações não estiveram, desde então, voltadas somente para a formação continuada dos profissionais da rede, mas se voltaram, fundamentalmente, para mecanismos de acompanhamento e orientação do trabalho nas escolas, contemplando desde a confecção e avaliação de materiais didáticos e provas para processo seletivo; verificação, em visitas às escolas, das ações necessárias à qualidade na educação em sala

de aula; até a verificação, nas escolas, do uso dos materiais didáticos e do cumprimento das diretrizes pedagógicas traçadas pelo Centro.

Evidencia-se, portanto, desde o início, uma preocupação com controle, claramente expressa nos documentos analisados, que regulamentam o funcionamento do Centro, mesmo o controle não ocorrendo, na prática, como preconiza a legislação.

Ou seja, entre o que está escrito na lei e o que foi viabilizado na prática, ocorreu um distanciamento. A lei e demais documentos que normatizaram as ações do Centro, não conseguiram, de fato, atender às necessidades e interesses dos profissionais da linha de frente do trabalho educativo, neste caso, os professores nas salas de aula. Trata-se de constatar um descompasso entre os dispositivos instituintes do Centro e de sua proposta de formação e as condições instituídas pelas ações de fato levadas a efeito pelo Centro aos professores – usuários/destinatários dessas ações.

Sobre tais tipos de mudanças na educação, organizadas por órgãos centrais, cabe retomar aqui Viñao Frago (1996 e 2001), por sua análise das três dimensões presentes nas mudanças educacionais: a teoria, a legalidade e as práticas. Trata-se de retomar, por meio desse autor, os elementos básicos para analisar os prováveis efeitos dessas mudanças: os efeitos concretos, os efeitos não previstos, os mecanismos de resistência, os obstáculos às mudanças – que opõem, continuamente, a *cultura dos reformadores e gestores* à *cultura dos professores e das escolas*.

Para Viñao Frago (2001) tais descompassos podem levar ao fracasso das reformas, porque afastam o pretendido do realizado, as intenções do que realmente se põe em prática.

Assim, eis onde nos leva a busca de respostas às questões, objetivos e hipótese que orientaram esta pesquisa: a *distancia entre a legislação, a proposta de formação e as necessidades formativas expressas por professores* – como já anuncia o título desta Dissertação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, João. Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto-Portugal: Porto, 1997, p. 61-77.

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BOGDAN, Robert. C. e BIKLEN, Sori K. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto-Pt: Porto, 1994.

BOLÍVAR, Antonio. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, R (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto-Portugal: Porto, 1997, p. 79-100.

BRASIL UNESCO. 2004. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam , o que almejam*. São Paulo: Moderna.

BRASIL. IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010.

\_\_\_\_\_, Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio DE 2006. Acesso: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). (03/06/2011).

\_\_\_\_\_, Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Acesso: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). (02/06/2011).

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 – 20 e dezembro de 1996. Acesso: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). ( 02/06/2011)

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009. Acesso: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm). ( 02/06/2011)

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: REALLI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). *Formação de professores tendências atuais*. São Carlos-SP: Edusfcar, 1996, p. 139-152.

DESTRO, M.R.P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceituação. *Cadenos Cedex*. Campinas: Papirus, n 36 1995, p.21-27.

FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil nas últimas décadas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED/UFRJ, v. 13, n.37, jan./abr.2008, p. 57-69.

GATTI, Bernardete e BARRETTO, Elba. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E.F. A e CHAVES, S.M. (Orgs). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: D.P. & A., 2006, p. 207-224.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e parcerias entre universidades e escolas de ensino básico: possibilidades e entraves. In: *ANAIS – XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Porto Alegre-RS: PUCRS, 2008 (Publicação em Cd-room).

GIOVANNI, L. M.. *Análise documental nas pesquisas em educação*. Araraquara-SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP, 1998. (Texto elaborado para uso didático).

GIOVANNI, L. M. *Sobre procedimentos para organização e análise de dados*. In: Relatório Parcial de Pesquisa (Fapesp e CNPq): Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. Araraquara: UNESP-FCLCAR 1999. ( Texto elaborado para uso didático).

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vida de professores*. Porto- Portugal: Porto, 2000, p.31-59.

JOMTIEN - WCEFA. *Declaração Mundial sobre educação para todos*. Jomtien, Tailândia,1990.

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

MARIN, Alda. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*. Campinas, SP: Papirus, n.36, 1995, p.13-20.

\_\_\_\_\_, Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área In: REALLI, Aline e MIZUKAMI, Maria da Graça (Org.). *Formação de professores tendências atuais*. São Carlos-SP: Edusfcar, 1996, p. 153-165

MAUÉS, Olgaíses. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n 118 ,2003, p 89 – 117.

Município. Lei Municipal n. 63 de 27 de dezembro de 2005. Cria o Centro de Formação de profissionais da Educação de Barretos.

Município. Decreto Municipal n.5920 de 03 de abril de 2006. Regulamenta a lei Municipal n. 63 de 27 de dezembro de 2005.

Município. Estatuto do Magistério Público Municipal n 45 de 26 de fevereiro de 2004.

NUNES, Cely. *Os sentidos da formação continuada de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores do Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Faculdade de Educação - UNICAMP, 2000.

PIMENTA, Julia. *Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar),.Araraquara-SP: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. In: Anais. Construcción de uma nueva cultura em los centros educativos, VIII jornadas Estadales Del Fórum Europeo de Administradores de La Educación. Murcia España: Forum Europeo de Administradores de La Educación de La Región de Murcia, 1996, p. 1-16.

\_\_\_\_\_, Fracasan las reformas educativas? La repuesta de um historiador. *Educação no Brasil: história e historiografia*. Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação. Campinas:Autores Associados, p.21-52. 2001.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília e VILELA, Rita (Orgs.). *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: D. P. & A., 2003.

## **ANEXOS**

MELLO, Adilson Ventura de. 2011. *Centro de Formação Continuada de professores: a distância entre a legislação, a proposta de formação, as ações realizadas e as necessidades da prática pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUCSP / Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

**1. Identificação do documento:**

1.1 Título:

1.2 Data:

1.3 Órgão responsável pela elaboração:

1.4 Tipo de documento: ( ) oficial ( ) pessoal

1.5 Contexto de Origem:

1.6 Assunto:

**2. Estrutura do documento:**

(Fazer uma descrição esquemática do documento)

**3. Principais idéias e orientações contidas no documento:**

**4. Referências a:**

4.1 Concepção de formação continuada de professores

4.2 Autonomia dos professores

4.3 Saberes docentes

4.4 Formação Centrada na escola

4.5 Escola como ambiente aprendente.

---

<sup>3</sup> Este roteiro foi elaborado tomando por base o roteiro construído por: PEREIRA, Neusa Maria. 2003. Implantação da reforma do ensino médio em uma escola da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC-SP/ Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade. Orientadora: Dra Luciana Maria Giovanni.

MELLO, Adilson Ventura de. 2011. *Centro de Formação Continuada de professores: a distância entre a legislação, a proposta de formação, as ações realizadas e as necessidades da prática pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUCSP / Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

**ANEXO 2: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM SUPERVISOR GERAL DO CENTRO**

Eu Adilson Ventura de Mello, mestrando do Programa Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, estou realizando uma pesquisa sobre o CENTRO (Centro de Formação dos Profissionais de Educação), com objetivo de investigar o perfil dos cursos organizados pelo Centro.

A sua contribuição é indispensável pelo sucesso da pesquisa, sendo que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, de uso restrito da pesquisa. Assim quero desde já assegurar total anonimato dos participantes. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

1. Sexo

Feminino  Masculino

2. Ano de nascimento\_\_\_\_\_

3. Estado Civil:

Solteiro  Divorciado

Casado  Viúvo  Outros

4. Formação:

4.1 Graduação:

4.2 Instituição

4.3 Pós Graduação: Lato Sensu

4.4 Instituição:

4.5 Pós Graduação: Strictu Sensu:

4.6 Instituição:

5 Há quantos Anos trabalha em Educação?

6. Há quantos Anos você trabalha na Rede Municipal de Ensino?

7 Há quantos Anos trabalha no CENTRO?

8. Quais funções você já exerceu como profissional da Educação?
9. Fale um pouco sobre como o CENTRO foi criado, sobre o contexto da época para a sua criação
10. Fale agora sobre a organização e funcionamento do CENTRO. Quantos e quais profissionais trabalham lá? Quais suas funções. Como era o seu funcionamento e como é agora?
11. O CENTRO foi criado em 2005 e regulamentado em 2006. Desde a sua existência, quantas e quais foram às ações até agora realizada pelo centro?
12. Como são feitos os registros desses cursos?
13. O CENTRO tem feedback dos professores em relação aos cursos realizados?
14. Quem é ou quem são os responsáveis pela escolha dos cursos/ações de formação continuada do CENTRO?
15. Os cursos são escolhidos em base em quais critérios?
16. Qual o local de realização da Formação Continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Barretos?
17. Quais contribuições os professores tem dado com suas práticas cotidianas a sua própria formação Continuada?
18. O que você pensa sobre a formação continuada dos profissionais da Educação da rede municipal de Barretos?
19. Na sua opinião qual a importância do CENTRO para a Rede Municipal de Ensino de Barretos?
20. Resuma em uma frase ou palavra-síntese a contribuição do CENTRO para as escolas e professores da rede municipal de Barretos
21. Quer acrescentar alguma coisa? Tem alguma coisa que não perguntei e sobre a qual você gostaria de falar ou comentar?

MELLO, Adilson Ventura de. 2011. *Centro de Formação Continuada de professores: a distância entre a legislação, a proposta de formação, as ações realizadas e as necessidades da prática pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUCSP / Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

**ANEXO 3: QUESTIONÁRIO COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO CENTRO**

Olá, eu sou Adilson Ventura de Mello, mestrando do Programa Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e estou realizando uma pesquisa sobre o CENTRO, com objetivo de conhece - lo e os cursos de formação continuada organizados por ele.

A sua contribuição é muito importante para a pesquisa e, desde já, quero garantir a você que todas as informações serão utilizadas apenas para esta pesquisa, com total sigilo em relação a nomes de pessoas e instituições.

Agradeço sua colaboração.

**1. DADOS PESSOAIS**

Idade: \_\_\_\_\_ anos      Sexo: ( )Feminino      ( )Masculino

Estado Civil: ( )Solteiro ( )Casado ( )Divorciado ( )Viúvo  
( )Outros; \_\_\_\_\_

Filhos: Não ( ) Sim( ) Quantos?\_\_\_\_\_ De que idades?\_\_\_\_\_

Profissão do cônjuge:\_\_\_\_\_

Escolaridade dele (a): ( )Ens. Fundamental I ( )Ens. Fundamental II  
( )Ensino Médio  
( )Ensino Superior: ( )Completo ( )Incompleto

**2. Sobre sua FORMAÇÃO**

**Graduação:**

Curso:\_\_\_\_\_

Instituição:\_\_\_\_\_

Data de conclusão:\_\_\_\_\_

Curso:\_\_\_\_\_

Instituição:\_\_\_\_\_

Data de conclusão:\_\_\_\_\_

**Pós Graduação *Lato Sensu*: (Especialização)**

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Data de conclusão: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Data de conclusão: \_\_\_\_\_

**Pós Graduação *Strictu Sensu*: (Mestrado e Doutorado)**

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Data de conclusão: \_\_\_\_\_

**Outros Cursos:**

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Data de conclusão: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Data de conclusão: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Data de conclusão: \_\_\_\_\_

**3. Sobre sua EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

Indique a seguir, seu tempo de experiência:

➤ No magistério: \_\_\_\_\_

➤ Na rede municipal de ensino de Barretos: \_\_\_\_\_

➤ No CENTRO: \_\_\_\_\_

➤ Em outras funções que já exerceu como profissional da Educação:

Função: \_\_\_\_\_ Tempo: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_ Tempo: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_ Tempo: \_\_\_\_\_

➤ Outras atividades exercidas fora da área educacional:

Atividade: \_\_\_\_\_ Tempo: \_\_\_\_\_

Atividade: \_\_\_\_\_ Tempo: \_\_\_\_\_

Atividade: \_\_\_\_\_ Tempo: \_\_\_\_\_

**4. SOBRE O CENTRO**

Em sua opinião, qual é a importância do CENTRO para a Rede Municipal de Ensino ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

**5. Sobre os CURSOS oferecidos pelo CENTRO:**

Assinale abaixo com um X, apenas os cursos de formação continuada que você já realizou através do CEFORPE:

- ( ) PROFA  
 ( ) PROINFO  
 ( ) Curso *Educação Patrimonial*  
 ( ) PROGESTÃO  
 ( ) Especialização em *Gestão Escolar*  
 ( ) Curso *Cultura da Paz*  
 ( ) Curso sobre *Inclusão*  
 ( ) Curso sala de AEE  
 ( ) Curso de Matemática pela FEB  
 ( ) Congresso Municipal de Educação - I  
 ( ) Congresso Municipal de Educação - II  
 ( ) Congresso Municipal de Educação - III  
 ( ) Curso *Conhecendo a Hiperatividade*  
 ( ) PRO-Letramento Matemática  
 ( ) PRO-Letramento Português  
 ( ) GESTAR I Português  
 ( ) GESTAR I Matemática  
 ( ) GESTAR II Português  
 ( ) GESTAR II Matemática  
 ( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

---



---



---



---

Onde são realizadas essas ações?

---



---



---



---



---

Quem é ou quem são o/os responsável/eis pela escolha das ações/cursos a serem realizados por meio do CENTRO?

---



---



---



---



---

Os cursos são escolhidos com base em quais critérios?

---



---

---



---



---

### 6. Sobre sua participação no CENTRO:

Na atual organização do CENTRO qual é exatamente a sua participação? Que funções você exerce? Faça uma lista de suas principais atividades no CENTRO:

---



---



---



---



---



---



---

Que tipos de contatos você mantém com as escolas e os professores?

Assinale no quadro abaixo: os contatos que você costuma realizar com os professores e com que frequência isso acontece:

<b>Tipos de contatos</b>	<b>Diário</b>	<b>Semanal</b>	<b>Mensal</b>	<b>Semestral/ anual</b>
Reuniões - Onde?				
Visitas às escolas				
Palestras – Assuntos?				
Informações por meio de formulários / e-mails / ofícios				
Projetos – Quais?				
Outras atividades. Quais?				

E durante os cursos/ações realizados pelo CENTRO, qual é a sua atuação?

- ( ) trabalha dando suporte material aos cursos  
 ( ) participa e acompanha os cursos dentro das salas de aula  
 ( ) cuida das atividades burocráticas: matrícula, controle de frequência, elaboração de certificados  
 ( ) outras formas de atuação – Quais? \_\_\_\_\_

---



---



---



---

## 7. SOBRE OS CURSOS

Você considera que os cursos realizados pelo CENTRO têm atendido às necessidades dos professores em sala de aula nas escolas?

- ( ) **Sim. Quais necessidades.**

---



---



---



---

- ( ) **Não Por quê?** \_\_\_\_\_

---



---



---

Nos cursos tem havido, oportunidades para que as questões reais do cotidiano dos professores sejam discutidas?

- ( ) **Não**  
 ( ) **Sim** – De que forma isso tem acontecido?

---



---



---



---



---



---

E nas escolas? Tem havido condições para que os professores passem para os colegas as idéias e atividades trabalhadas nos cursos do CENTRO?

- ( ) **Não** – Por quê? \_\_\_\_\_

---



---



---



---

( ) **Sim** – De que forma isso tem acontecido? \_\_\_\_\_

---



---



---



---

Você acha que as escolas têm sido beneficiadas com a participação dos professores nos cursos do CENTRO?

( ) **Não** – Por quê? \_\_\_\_\_

---



---



---



---

( ) **Sim** – Liste abaixo os aspectos em que as escolas têm sido beneficiadas:

---



---



---



---



---



---

Em uma frase ou palavra síntese, o que as escolas e professores têm aprendido com os cursos do CENTRO?

---



---



---

### **8. Fale agora um pouco mais SOBRE VOCÊ:**

O que você costuma fazer no seu **tempo livre**?

( ) descansar      ( ) ir à casa de familiares      ( ) ir à casa de amigos

( ) cuidar da casa      ( ) ir à igreja      ( ) fazer compras

( ) Outros: \_\_\_\_\_

---

Com frequência você **ouve música** em casa?

( ) o tempo todo      ( ) regularmente      ( ) esporadicamente      ( ) não ouve

Você costuma comprar **CDs**:

( ) freqüentemente ( ) esporadicamente ( ) não compra

Qual o último CD que comprou para você: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você costuma baixar música pela internet? ( ) sim ( ) não

Qual tipo de música que você mais gosta? \_\_\_\_\_

Quais são seus cantores (as) ou grupos preferidos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você costuma ouvir rádio? ( ) Não ( ) Sim

Com que frequência? ( ) o tempo todo ( ) esporadicamente ( ) não ouve

Qual a estação de rádio que você mais escuta? \_\_\_\_\_

Você costuma assistir televisão? ( ) Não ( ) Sim

Com que frequência? ( ) o tempo todo ( ) esporadicamente ( ) não assiste

Em que horário? ( ) manhã ( ) tarde ( ) noite

Entre os programas de televisão, qual (is) você prefere assistir?

( ) jornais ( ) novelas ( ) filmes ( ) seriados ( ) documentários

( ) esportes ( ) debates ( ) variedades ( ) outros: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você costuma usar a Internet? ( ) não ( ) sim – Onde? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Com que frequência você costuma discutir política com os amigos e familiares?

( ) o tempo todo ( ) esporadicamente ( ) não discute – Por quê?: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você está satisfeito (a) com o estilo de vida que tem atualmente? ( ) não ( ) sim

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que você gostaria de deixar de fazer ou fazer menos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Por quê? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

O que você gostaria de fazer mais vezes?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Por quê? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Complete a tabela abaixo sobre suas principais atividades de lazer e indique as respectivas frequências:

Atividades	Frequência	Frequente-mente	Esporadica-mente	Nunca	Última vez/ano
Cinema					
Teatro					
Shows (música)					
Concertos					
Parques					
Viagem					
Museus/exposições					
Shopping					
Restaurantes/Bares					
Esportes. Quais?					
Eventos sociais					
Outras atividades (listar):					

Você fala outra língua? ( ) não ( ) sim Qual? \_\_\_\_\_

Como aprendeu? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Você já saiu do país? ( ) não ( ) sim

Com qual finalidade? ( ) trabalho ( ) estudo ( ) lazer ( ) outros \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Sobre suas leituras – complete o quadro abaixo com as seguintes frequências:

FREQUENCIA				
Tipos de textos	Frequentemente	Esporadicamente	Nunca	Quando foi a última vez
Livros				
Revistas				
Jornais				
Textos internet				
Outros tipos de textos				

**9. Em relação a SUA CASA, atualmente:**

Localiza-se: ( )Centro ( )Bairro – Qual? \_\_\_\_\_

Ela é: ( )própria ( )alugada ( )outros \_\_\_\_\_

Você mora com: ( )pais ( )sozinho ( )cônjuge/companheiro ( )filhos  
( )outros: \_\_\_\_\_

Quantas pessoas vivem em sua casa no total? \_\_\_\_\_

Quantas pessoas contribuem para a renda familiar? \_\_\_\_\_

Sua renda familiar (em salários mínimos) está entre:

( )1 e 3 sal. mínimos ( )4 e 7 sal. mínimos ( )7e 10 sal. mínimos

( ) mais de 10 sal. mínimos

Quantos **cômodos** possui sua casa:

( )banheiro/s ( )quarto/s ( )sala/s ( )escritório/s ( )cozinha/s

( ) outros: \_\_\_\_\_

Você e sua família possuem:

( )televisão

( )DVD

( )rádio

( )**Blue-ray player**

( )máquina de lavar roupa

( )computador com internet

( )empregada doméstica mensalista

( )carro

( )diarista

( )título de clubes/associação esportivas

( )convênio médico particular

***Muito Obrigado pela sua participação!***

MELLO, Adilson Ventura de. 2011. *Centro de Formação Continuada de professores: a distância entre a legislação, a proposta de formação, as ações realizadas e as necessidades da prática pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUCSP / Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

#### **ANEXO 4: QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES(AS) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO ESTUDADA**

Olá, eu sou Adilson Ventura de Mello, mestrando do Programa Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e estou realizando uma pesquisa sobre o CENTRO, com objetivo de conhecer o Centro e os cursos de formação continuada organizados por ele.

A sua contribuição é muito importante para a pesquisa e, desde já, quero garantir a você que todas as informações serão utilizadas apenas para esta pesquisa, com total sigilo em relação a nomes de pessoas e instituições.

Agradeço sua colaboração.

#### **1. DADOS PESSOAIS**

Idade: \_\_\_\_\_ anos      Sexo: ( )Feminino      ( )Masculino

Estado Civil: ( )Solteiro    ( )Casado    ( )Divorciado    ( )Viúvo  
( )Outros; \_\_\_\_\_

Filhos: Não ( ) Sim( ) Quantos?\_\_\_\_\_ De que idades?\_\_\_\_\_

Profissão do cônjuge:\_\_\_\_\_

Escolaridade dele (a): ( )Ens. Fundamental I    ( )Ens. Fundamental II  
( )Ensino Médio  
( )Ensino Superior: ( )Completo    ( )Incompleto

#### **2. Sobre sua FORMAÇÃO**

##### **Graduação:**

Curso:\_\_\_\_\_

Instituição:\_\_\_\_\_

Data de conclusão:\_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Data de conclusão: \_\_\_\_\_

### **Pós Graduação *Lato Sensu*: (Especialização)**

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Data de conclusão: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Data de conclusão: \_\_\_\_\_

### **Pós Graduação *Strictu Sensu*:( Mestrado e Doutorado)**

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Data de conclusão: \_\_\_\_\_

### **Outros Cursos:**

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Data de conclusão: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Data de conclusão: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Data de conclusão: \_\_\_\_\_

## **3. Sobre sua EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

Indique a seguir, seu tempo de experiência:

➤ No magistério: \_\_\_\_\_

➤ Na rede municipal de ensino : \_\_\_\_\_

➤ Nesta escola: \_\_\_\_\_

➤ Em outras funções que já exerceu como profissional da Educação:

Função: \_\_\_\_\_ Tempo: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_ Tempo: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_ Tempo: \_\_\_\_\_

➤ Outras atividades exercidas fora da área educacional:

Atividade: \_\_\_\_\_ Tempo: \_\_\_\_\_

Atividade: \_\_\_\_\_ Tempo: \_\_\_\_\_

Atividade: \_\_\_\_\_ Tempo: \_\_\_\_\_

## **4. Sobre os CURSOS oferecidos pelo CENTRO:**

Assinale abaixo com um X, apenas os cursos de formação continuada que você já realizou através do CENTRO:

( ) PROFA

( ) PROINFO

( ) Curso *Educação Patrimonial*

( ) PROGESTÃO

- Especialização em *Gestão Escolar*  
 Curso *Cultura da Paz*  
 Curso sobre *Inclusão*  
 Curso sala de AEE  
 Curso de Matemática pela FEB  
 Congresso Municipal de Educação - I  
 Congresso Municipal de Educação- II  
 Congresso Municipal de Educação - III  
 Curso *Conhecendo a Hiperatividade*  
 PRO-Letramento Matemática  
 PRO-Letramento Português  
 GESTAR I Português  
 GESTAR I Matemática  
 GESTAR II Português  
 GESTAR II Matemática  
 Outros. Quais? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Em que locais foram realizados os cursos de que você participou?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 5. Sobre SUA PARTICIPAÇÃO NOS CURSOS oferecidos pelo CENTRO

Como você ficou sabendo dos cursos do CENTRO?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como você escolheu os cursos para fazer?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A participação nos cursos do CENTRO é livre/voluntária ou é obrigatória?

\_\_\_\_\_

Os cursos que fez foram úteis para você? ( ) Sim. Em quais aspectos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Não Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Os cursos que você fez no CENTRO corresponderam a suas expectativas

Sim. Quais Expectativas?

---



---



---

Não Por quê?

---



---



---

O que, a seu ver, interferiu no andamento dos trabalhos?

---



---



---

O que você acha que poderia ser feito para corrigir esse problema?

---



---



---



---

Você já participou de outras ações ou cursos de Formação Continuada fora do CENTRO?

Não  Sim – Quais? Quando? (Cite apenas os últimos)

Curso: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Em relação a esses outros cursos, os cursos do CENTRO são:

melhores  piores  iguais  outras características:

---



---



---



---

## 6. Sobre a **RELAÇÃO** dos cursos do CENTRO com a **PRÁTICA PEDAGÓGICA**

As discussões realizadas nos cursos do CENTRO iam ao encontro de sua realidade de sala de aula e para suas necessidades como professora?

Sim  Não

Em quais aspectos: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

Havia nos cursos oportunidades para que as questões reais do cotidiano fossem discutidas?

( ) **Não**

( ) **Sim** – De que forma isso acontecia?

---



---



---



---

Na sua escola, houve oportunidade de passar para os colegas as idéias e atividades trazidas dos cursos CENTRO?

( ) **Não** – Por quê? \_\_\_\_\_

---



---

( ) **Sim** – De que forma isso acontecia? \_\_\_\_\_

---



---



---

Deu resultado?

( ) **Sim** – Quais resultados? \_\_\_\_\_

---



---



---

( ) **Não** – Por quê? O que interferiu? \_\_\_\_\_

---



---



---

A sua escola foi beneficiada com a participação dos professores nos cursos do CENTRO?

( ) **Não** – Por quê? \_\_\_\_\_

---



---

( ) **Sim** – Em quais aspectos? \_\_\_\_\_

---



---

---



---

### 7. Sobre o CENTRO.

Em sua opinião, qual é a importância do CENTRO para a Rede Municipal de Ensino?

---



---



---



---



---

Em uma frase ou palavra síntese, o que você diria que aprendeu com os cursos do CENTRO?

---



---

Quais cursos você gostaria que fossem contemplados pelo CENTRO, na formação continuada para professores?

---



---



---



---

### **8. Fale agora um pouco mais SOBRE VOCÊ:**

O que você costuma fazer no seu **tempo livre**?

- ( ) descansar      ( ) ir à casa de familiares      ( ) ir à casa de amigos  
 ( ) cuidar da casa      ( ) ir à igreja      ( ) fazer compras  
 ( ) Outros: \_\_\_\_\_

---

Com frequência você **ouve música** em casa?

- ( ) o tempo todo      ( ) regularmente      ( ) esporadicamente      ( ) não ouve

Você costuma comprar **CDs**:

- ( ) frequentemente      ( ) esporadicamente      ( ) não compra

Qual o último CD que comprou para você: \_\_\_\_\_

---

Você costuma baixar música pela internet? ( ) sim      ( ) não

Qual tipo de música que você mais gosta? \_\_\_\_\_

Quais são seus cantores (as) ou grupos preferidos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você costuma ouvir rádio? ( ) Não ( ) Sim

Com que frequência? ( ) o tempo todo ( ) esporadicamente ( ) não ouve

Qual a estação de rádio que você mais escuta? \_\_\_\_\_

Você costuma assistir televisão? ( ) Não ( ) Sim

Com que frequência? ( ) o tempo todo ( ) esporadicamente ( ) não assiste

Em que horário? ( ) manhã ( ) tarde ( ) noite

Entre os programas de televisão, qual (is) você prefere assistir?

( ) jornais ( ) novelas ( ) filmes ( ) seriados ( ) documentários

( ) esportes ( ) debates ( ) variedades ( ) outros: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você costuma usar a Internet? ( ) não ( ) sim – Onde? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Com que frequência você costuma discutir política com os amigos e familiares?

( ) o tempo todo ( ) esporadicamente ( ) não discute – Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você está satisfeito (a) com o estilo de vida que tem atualmente? ( ) não ( ) sim

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que você gostaria de deixar de fazer ou fazer menos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que você gostaria de fazer mais vezes?

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Complete a tabela abaixo sobre atividades de lazer com as seguintes frequências:

<b>Tipos de atividade</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Esporadicamente</b>	<b>Nunca</b>	<b>Ano</b>
Cinema				
Teatro				
Shows (música)				
Concertos				
Parques				
Viagem				
Museus/exposições				
Shopping				
Restaurantes/Bares				
Esportes				
Eventos sociais/benéficos				
Outras atividades:				

Você fala outra língua? ( ) não ( ) sim Qual? \_\_\_\_\_

Como aprendeu? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Você já saiu do país? ( ) não ( ) sim

Com qual finalidade? ( ) trabalho ( ) estudo ( ) lazer ( ) outros \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sobre suas leituras – complete o quadro abaixo com as seguintes frequências:

<b>Tipos de textos</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Esporadicamente</b>	<b>Nunca</b>	<b>Títulos</b>
Livros				
Revistas				

Jornais				
Textos internet				
Outros tipos de textos:				

**9. Em relação a SUA CASA, atualmente:**

Localiza-se: ( ) Centro ( ) Bairro – Qual? \_\_\_\_\_

Ela é: ( ) própria ( ) alugada ( ) outros \_\_\_\_\_

Você mora com: ( ) pais ( ) sozinho ( ) cônjuge/companheiro ( ) filhos  
( ) outros: \_\_\_\_\_

Quantas pessoas vivem em sua casa no total? \_\_\_\_\_

Quantas pessoas contribuem para a renda familiar? \_\_\_\_\_

Sua renda familiar (em salários mínimos) está entre:

( ) 1 e 3 sal.mínimos ( ) 4 e 7 sal. mínimos ( ) 7 e 10 sal. mínimos  
( ) mais de 10 sal. mínimos

Quantos **cômodos** possui sua casa:

( ) banheiro/s ( ) quarto/s ( ) sala/s ( ) escritório/s ( ) cozinha/s  
( ) outros: \_\_\_\_\_

Você e sua família possuem:

- |                                    |  |
|------------------------------------|--|
| ( ) televisão                      | ( ) DVD                                    |
| ( ) rádio                          | ( ) <i>Blue-ray player</i>                 |
| ( ) máquina de lavar roupa         | ( ) computador com internet                |
| ( ) empregada doméstica mensalista | ( ) carro                                  |
| ( ) diarista                       | ( ) título de clubes/associação esportivas |
| ( ) convênio médico particular     |  |

***Muito Obrigado pela sua participação!***