

**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

ROSEBELLY NUNES MARQUES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
EM UMA PERSPECTIVA DA INTERAÇÃO  
FORMADOR-FORMANDO**



ARARAQUARA – S.P.  
2012

ROSEBELLY NUNES MARQUES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
EM UMA PERSPECTIVA DA INTERAÇÃO  
FORMADOR-FORMANDO**

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional**

**Orientadora: Dra. Sônia Maria Duarte Grego**

ARARAQUARA – S.P.  
2012

Marques, Rosebelly Nunes

Formação continuada de professores em uma perspectiva da  
interação formador-formando / Rosebelly Nunes Marques. – 2012  
116 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade  
Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de  
Araraquara

Orientador: Sonia Maria Duarte Grego

1. Educação. 2. Professores - Formação. I. Título.

ROSEBELLY NUNES MARQUES

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA DA INTERAÇÃO FORMADOR-FORMANDO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional**  
**Orientadora: Dra. Sônia Maria Duarte Grego**

Data da defesa: 30/03/2012

## MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

---

**Presidente e Orientador: Dra. Sônia Maria Duarte Grego**  
Faculdade de Ciências e Letras/FCLAr/Unesp

---

**Membro Titular: Dra. Luci Regina Muzetti**  
Faculdade de Ciências e Letras/FCLAr/Unesp

---

**Membro Titular: Dr. Mauro Carlos Romanatto**  
Faculdade de Ciências e Letras/FCLAr/Unesp/Univesp

---

**Membro Titular: Dra. Clelia Mara de Paula Marques**  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

---

**Membro Titular: Dr. Ramachrisna Teixeira**  
Universidade de São Paulo (IAG/USP-SP)

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho:

Aos professores inesquecíveis que fizeram parte da minha trajetória educacional e profissional

## AGRADECIMENTOS

Expresso meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para o êxito desse trabalho.

À minha orientadora Profa. Dra. Sonia Maria Duarte Grego por ter feito parte dessa conquista.

Aos meus pais Francisco de Assis Marques (*in memoriam*) e Maria do Carmelo Nunes Marques e aos meus irmãos Francisco, Raquel, Eduardo e César pelo incentivo e apoio nessa jornada.

Ao meu esposo Ademir Costalonga, que incentiva meus sonhos e acredita sempre... a você amor, cumplicidade, companheirismo e eternidade.

Aos meus filhos Artur e Vitor, motivos pelo qual tudo faz sentido na minha vida e me proporcionaram a força e a razão nos momentos mais difíceis, para desenvolver esse trabalho.

Ao professor Dr. Edson do Carmo Inforsato, pela longa amizade e por compartilhar desejos, anseios e tantas preocupações com a Educação. Grande Tamoio, companheiro sempre!

Ao Dr. Mauro Carlos Romanatto, pelas conversas filosóficas em todos esses anos de amizade, proporcionando elementos raros que contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional.

À equipe coordenadora do Programa de Educação Continuada Teia do Saber que atuou no município de Registro, por acreditarem no sucesso dos professores-cursistas.

Aos amigos do Grupo de Estudos e Propostas de Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC) pelas proveitosas discussões sobre Formação Continuada.

À profa. Dra. Luci Regina Muzetti, pela amizade, simplicidade, amor e profissionalismo.

Ao prof. Dr. Ramachrisna Teixeira, o qual tive o imenso prazer em conhecer e conviver durante o curso de Educação Continuada Teia do Saber em Registro.

Aos amigos que sempre me apoiaram, Flávia Graziela Moreira, Flávia Baccin Fiorante Inforsato, Antonio Netto Junior, Luiz Vitor, Ana Cristina, Ariel, Laura, Mércia e muitos outros que tive a oportunidade de compartilhar minha vida.

Aos meus sobrinhos, Vinícius, Júlia, Daniele, Beatriz, Maria Eduarda, e Alice que trouxeram momentos de descontração necessário para o ser humano.

*“Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si  
Carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz”*

*“Hoje me sinto mais forte,  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco sei,  
Ou nada sei”*

*“Todo mundo ama um dia,  
Todo mundo chora  
Um dia a gente chega  
E no outro vai embora” [...]*

(Tocando em frente, Almir Sater, Renato Teixeira, 1990)

## RESUMO

O objetivo principal do trabalho foi abordar a formação continuada de professores, dentro de uma perspectiva de interação entre formador-formando, buscando identificar elementos que indicam melhoria de atuação docente dos professores participantes. Os participantes dessa pesquisa foram professores inseridos no Programa de Formação Continuada “Teia do Saber”, da Diretoria Regional do município de Registro-SP, que teve como foco o resgate desses professores como sujeitos de seu próprio saber e fazer docente. A pesquisa, fundamentada na linha da pesquisa-ação, envolveu a elaboração de diário de campo, relatos escritos dos professores, entrevistas semi-estruturadas. Atuando em uma perspectiva de interação e coletividade, sob orientação da pesquisadora os professores vivenciaram a construção de uma nova concepção e prática educativa, a partir da reflexão no e sobre o próprio saber, utilizando os jogos matemáticos para o desenvolvimento dos conteúdos. Em seus depoimentos os professores relatam ganhos positivos com a participação no projeto tais como: aumento da autoestima; reconhecimento dos alunos que aprenderam os conteúdos e se mostraram mais motivados a estudar; confiança em sua capacidade de criar novas estratégias de ensino, de forma autônoma. Os resultados indicam que uma modalidade de formação continuada que considera o dia-a-dia das salas de aula e o professor como autor e pesquisador de seu saber e fazer docente revela-se um caminho promissor para o desenvolvimento profissional docente.

Palavras – chave: formação continuada, desenvolvimento profissional docente, pesquisa-ação

## ABSTRACT

The main objective of this study was to approach the continuing education of teachers, within a perspective of interaction between the trainer-trainee, in order to identify elements that indicate improvement of teaching performance of the participating teachers. The participants in this research were teachers working in the Program Continued Formation "Teia do Saber", the Regional Directory of the city of Registro-SP, which focused on the recovery of these teachers as subjects of their own knowledge and practice teaching. The research, based on the line of critical action research involved the development of journal field reports written by teachers, semi-structured interviews. Working in a perspective of interaction and collectivity, under the supervision of an experienced teacher researcher constructing a new conception and educational practice, from the reflection in and on the knowledge itself, using the games to the development of mathematical content. In their statements the teachers reported positive gains with participation in the project such as: increased self-esteem, recognition of pupils who learned the content and proved more motivated to study, confidence in his ability to create new teaching strategies, autonomously. The results suggest that a modality of continuous education that considers the day-to-day classroom and the teacher as researcher and author of his knowledge and makes teaching revealed to be a promising avenue for professional development.

Keywords: : continuing education, teacher professional development, action and research

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Espiral reflexiva lewiniana. Fonte: SANTOS (2004).....	66
Figura 2: Região do Vale do Ribeira (SP).....	70
Figura 3: Monumento histórico Kaigai Kogyo Kabushiki Kaisha (KKKK) .....	71
Figura 4: Primeira categoria: Sobre o perfil da capacitadora (Elaboração própria).....	78
Figura 5: Segunda categoria: Possíveis expectativas para próximos encontros/cursos.....	80
Figura 6: Terceira categoria: Características/Metodologia do curso.....	83
Figura 7: Quarta categoria: Contribuição para a prática pedagógica.....	85
Figura 8: Quinta categoria: Uso dos Jogos no ensino de conteúdos matemáticos .....	86
Figura 9: Percepções dos professores em relação à proposta de trabalho.....	90
Figura 10: Principais aspectos que surgiram do planejamento das atividades.....	91
Figura 11: Aspectos importantes sobre a elaboração dos projetos.....	94
Figura 12: Sentimento dos professores acerca da apresentação final do projeto .....	97
Figura 13: Avaliação geral do Programa Teia do Saber .....	98
Figura 14: Relação do curso com novas metodologias em sala de aulas.....	99
Figura 15: Avaliação da infraestrutura oferecida no curso .....	100
Figura 16: Autoavaliação do professor .....	101
Figura 17: Sugestões para outras ofertas de cursos .....	103
Figura 18: Comentários livres sobre o curso Teia do Saber.....	104

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das Escolas Estaduais, Ensino Fundamental e Total pertencentes à Diretoria de Ensino – Região de Registro .....	70
Tabela 2– Caracterização do público participante com relação ao gênero. ....	72
Tabela 3 – Distribuição da frequência de idades do público participante .....	72
Tabela 4 – Distribuição da frequência do tempo de exercício de magistério entre o público participante .....	73
Tabela 5 – Distribuição do número de professores por município de atuação na Diretoria de Ensino da Região de Registro.....	73
Tabela 6 – Formação acadêmica dos professores participantes. ....	74
Tabela 7: Subcategorias de análise do – Perfil da capacitadora.....	78
Tabela 8: Subcategorias de análise – Expectativas para próximos curso/encontros .....	80
Tabela 9: Subcategorias de análise – Características/Metodologia do curso.....	83
Tabela 10: Subcategorias de análise – Contribuição para a prática pedagógica .....	85
Tabela 11: Subcategorias de análise – Uso dos Jogos no ensino de conteúdos matemáticos..	86

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ATP</b>	Assistente Técnico Pedagógico
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BIRD</b>	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENADE</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>ENEM</b>	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>GEF</b>	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
<b>ICSID</b>	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
<b>IDA</b>	Associação Internacional de Desenvolvimento
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDESP</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
<b>IFC</b>	Cooperação Financeira Internacional
<b>KKKK</b>	Kaigai Kogyo Kabushiki Kaisha
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MIGA</b>	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
<b>NEBA</b>	Necessidades Básicas de Aprendizagem
<b>OEA</b>	Organização dos Estados Americanos
<b>OEI</b>	Organização dos Estados Iberoamericanos
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>Pnud</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PREALC</b>	Proyecto Regional de educación para América Latina y el Caribe
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SARESP</b>	Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo
<b>SEE/SP</b>	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
<b>SEEMG</b>	Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciencia e Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: DAS ORIGENS AO PROBLEMA DE PESQUISA.....	0
1) NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO .....	18
1.1) Termo liberal.....	18
1.2) O liberal e o capitalista .....	18
1.3) Liberalismo econômico .....	19
1.4) Keynesianismo .....	20
1.5) Neoliberalismo .....	21
2) O Banco Mundial e sua forma de atuação.....	23
3) Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Estado de São Paulo ...	33
3.1) Contexto geral.....	33
3.2) Programa de Formação Continuada de Professores no Estado de São Paulo.....	35
3.3) Referenciais pedagógicos para a Formação Continuada de Professores.....	35
3.3.1) Pedagogia da Competência .....	35
3.3.2) Professor Reflexivo ou Epistemologia da Prática .....	36
4) O Programa Teia do Saber.....	38
4.1) Origem do Programa .....	38
4.2) Projeto Básico do Programa “Teia do Saber”.....	39
4.3) Execução do programa Teia do saber.....	40
4.4) Público Alvo .....	41
5) FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	43
6) METODOLOGIA DA PESQUISA.....	61
6.1) Abordagem Qualitativa.....	61
6.2) Concepção e organização do percurso metodológico .....	61
6.3) Etapas da Pesquisa-ação .....	64
6.4) Instrumentos de coleta de dados.....	67
6.5) Análise dos dados.....	67
7) RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	69
7.1) Caracterização do município de Registro e região.....	69
7.2) Local da pesquisa .....	71
7.3) Caracterização dos sujeitos da pesquisa .....	71
7.3.1) Sexo .....	72
7.3.2) Idade .....	72

7.3.3) Tempo de Magistério.....	73
7.3.4) Município de Atuação .....	73
7.3.5) Formação Acadêmica .....	74
7.4) Apresentação e Análise Diagnóstica .....	74
7.4.1) Primeira categoria: Perfil da capacitadora .....	76
7.4.2) Segunda categoria: Possíveis expectativas para próximos encontros/cursos.....	79
7.4.3) Terceira categoria: Características/Metodologia do curso.....	81
7.4.4) Quarta categoria: Contribuição para a prática pedagógica .....	84
7.4.5) Quinta categoria: Sobre o uso dos Jogos no ensino de conteúdos matemáticos	86
7.5) Contexto da pesquisa.....	88
7.6) Etapas da pesquisa-ação .....	89
7.6.1) Primeiro ciclo .....	89
7.6.2) Segundo ciclo .....	95
7.6.3) Terceiro ciclo.....	95
7.6.4) Quarto ciclo .....	96
7.7) Avaliação final do curso .....	97
8) CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
Propondo um modelo de Formação Continuada de Professores .....	110
9) REFERÊNCIAS .....	112

## **INTRODUÇÃO: DAS ORIGENS AO PROBLEMA DE PESQUISA**

### **O COMEÇO DO CAMINHO,**

O interesse e investimento na área de Formação Continuada de Professores teve início na graduação (1993) e intensificou-se durante a pós-graduação na área de Química (2003) pela participação em Projetos de Extensão envolvendo alunos e professores da Educação Básica. Nestes, a perspectiva era a divulgação da Ciência e a possibilidade de trabalhar com conteúdos específicos por meio de atividades diferenciadas que atraíssem os alunos e valorizasse a participação de professores e alunos. É desta época a percepção de que a oportunidade de conhecer novas “formas de ensinar” traz uma expectativa de busca de melhorias nas práticas pedagógicas dos professores, mas que mudanças qualitativas nas práticas dos professores estão intimamente ligadas à participação e envolvimento desses professores, como sujeitos que refletem sua própria prática.

Em 2004, o envolvimento com pesquisas na área de Formação de Professores, possibilitou a participação em um Programa de Formação Continuada da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Teia do Saber) que em suas ações pretendia oferecer o aprimoramento da prática dos professores que atuam na rede pública de ensino, de forma a promover sua atualização.

O Programa de Educação Continuada “Teia do Saber” teve como objetivo desenvolver ações que incentive o estudo, privilegiando a construção do conhecimento, e que assegure a reflexão sobre a prática dos participantes para que pudessem desenvolver atividades em serviço que seriam objeto de discussão nos encontros programados. (São Paulo, 2007).

Os propósitos previstos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo eram sérios e interessantes do ponto de vista teórico, mas na opinião de grande parte dos professores da rede pública, essa não era a meta alcançada após a participação nesses cursos.

Os problemas identificados levaram a novas leituras buscando melhor caracterizar os desafios que são encontrados na formação em serviço dos professores.

## AS ORIGENS DOS ESTUDOS

A formação de pessoas para qualquer atividade pode ser entendida como um preparo preestabelecido, em que se submetem a um curso contendo assuntos os quais trarão aptidão para o desempenho profissional. Este é o modelo usado nos últimos 50 anos, mas nesse período a sociedade já passou por inúmeras transformações em vários setores sociais, provenientes da globalização, do desenvolvimento tecnológico acelerado, das políticas públicas, entre outros. De início, na formação inicial, não se observa a incorporação de novas formas e metodologias para se desenvolver a formação. O que se tem observado são ofertas de programas, de cursos que partem sempre da proposta fechada da instituição formadora. Os próprios formandos, embora sintam a necessidade de mudanças na formação, não se entusiasmam muito a fazê-la a menos que os estímulos externos os recompensem com pontos na carreira, melhores salários, etc.

Muitos profissionais, sobretudo os professores que se aproveitam dos cursos realizados e, assim, buscam melhorar a sua prática. Muitos até verbalizam que a melhoraram, mas não é o que se observa, quando se averigua o modo com que esses profissionais continuam a desenvolver suas atividades. Assim, várias ofertas formativas em que o seu único propósito é o da melhoria da prática profissional perdem o atrativo e caem no descrédito.

Pesquisas sobre formação de professores indicam que os processos formativos devem ser realizados mais sob forma de estratégias do que de programas. Esses processos formativos têm de ser feitos estabelecendo-se parceria com os professores para que eles também se sintam responsáveis pela sua própria formação. Estes profissionais só podem avançar nos seus próprios conhecimentos se eles souberem o que lhes falta para isso e essa detecção do que lhes falta tem de ser feita em conjunto com os pesquisadores.

A Formação docente não é um processo estático, é um processo de evolução contínua que deve ser construído sempre pensando na prática docente e no professor.

## A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A renovação profissional em todos os setores tornou-se necessária para que as novas demandas fossem atendidas, pois as rápidas transformações vivenciadas requereram dos profissionais conhecimentos amplos e diversificados para atender as exigências do mercado de trabalho.

As instituições públicas responsáveis pela oferta de grande parte dos serviços que garantem os direitos sociais sentiram-se também atingidas pelas mudanças referidas.

Até o momento não existe relação direta entre o bom serviço e a qualificação profissional, mas é evidente a formação no desenvolvimento profissional. A credibilidade de uma instituição está em suprir as necessidades de formação.

No campo educacional, onde se usa a correlação entre formação e qualidade as mudanças repercutiram diretamente no papel do professor e em sua formação, trazendo o descrédito da sociedade quanto à educação e atingindo negativamente a imagem do professor, causando, com isso, a perda de identidade e a desvalorização do professor. AQUINO e MUSSI (2001) esclarecem que:

Esse dado pode ser conjugado com a notória perda de status social da profissão e com a descaracterização paralela de sua autoridade intelectual / pedagógica / moral, seja na esfera intra-escolar, em meio ao descrédito emanado da própria clientela, seja por outros âmbitos institucionais, como a família e o poder público, os quais, décadas antes, comungavam mais diretamente com o enaltecimento da profissão. (p.216)

Quando se fala em formação de professores, logo se associa aos cursos de formação inicial, que abordam conhecimentos básicos e indispensáveis, entendidos como um preparo pré-estabelecido, por meio de um currículo previamente formulado e designado a se realizar em etapas sequenciadas preparando para o exercício da função pedagógica. Entretanto, é certo ressaltar que a formação docente não se dá exclusivamente no âmbito acadêmico. Ajustar à prática as necessidades de ensino exigidas pela sociedade contemporânea demanda uma postura que automaticamente nos remete a consciência que estamos sempre em construção.

Dentro desse cenário, a formação continuada se destaca como uma forma de atualizar o profissional dentro de sua função, pois quando bem articulada e inserida num contexto significativo, ela pode tornar-se um instrumento gerador de mudanças na qualificação e na profissionalidade do docente.

A formação continuada é uma necessidade cada vez mais apontada e sentida por todos. Esta ainda é oferecida em moldes que guardam muitas semelhanças com a formação inicial. É realizada por ofertas de cursos, de forma a definir previamente conteúdos, sem levar em conta situações problemáticas, dificuldades dos professores desenvolverem-se profissionalmente.

Os sistemas educacionais estruturados pela oferta do ensino básico, trabalham em esquema de oferecimentos de cursos em blocos e não investem no levantamento sistemático de situações problemáticas para a definição de estratégias e de ações de formação.

Grande parte dos cursos de formação continuada não buscam conseguir fazer com que os professores aprimorem suas práticas pedagógicas. As razões para isto acontecer são as mais distintas.

Os processos de formação continuada que incorporem os professores como um parceiro e responsável pela sua formação, é uma tendência que se coloca para responder os fracassos observados na formação continuada que tem sido desenvolvida até o momento. Esses processos por se organizarem sobre os problemas, as dificuldades e as motivações dos professores podem resultar em ganhos consideráveis para as suas práticas. Além disso, podem criar uma cultura de formação dos próprios professores, que faça com que eles sempre fiquem em atividades de formação, aproveitando e otimizando seus espaços de atuação com ações permanentes sobre suas dificuldades. Assim, podem fazer um aporte de conhecimento para si e seus pares em um processo evolutivo de aprendizagem da docência. Isto é o que se propõe e a presente pesquisa está direcionada para essa perspectiva.

Desses questionamentos, algumas questões caminharam na seguinte direção: Como se dá a organização de um curso de Educação Continuada? Os docentes responsáveis por esses cursos, ao planejarem suas aulas, preocupam-se em atender às expectativas dos professores? Como envolvê-los em atividades que os tornem sujeitos de sua própria aprendizagem?

A partir desses questionamentos, veio à decisão de pesquisar a dinâmica desses cursos e os elementos contidos neles.

O objetivo da pesquisa, portanto, foi o de investigar a formação continuada de professores, tendo referencial na metodologia da pesquisa-ação, com base nas vivências no Programa Teia do Saber.

Este trabalho buscou identificar as características de processos de formação continuada que permita ao professor-cursista a melhoria de sua prática profissional.

A busca pelo entendimento dessas características que são essenciais para promover uma sólida formação do professor foi impulsionada pela preocupação com a valorização e seu papel fundamental na sociedade atual. Além disso, essas características podem orientar a elaboração de currículos e projetos pedagógicos para os cursos de licenciatura e também orientar a oferta de cursos de educação continuada.

As questões centrais da pesquisa foram: *Que processos didáticos possibilitam transformações efetivas na prática docente? Que metodologias possibilitam o envolvimento dos professores tornando-os sujeitos do seu próprio desenvolvimento profissional?*

O objetivo principal do trabalho é abordar a formação continuada de professores da educação básica, dentro de uma perspectiva de interação entre formador-formando, buscando identificar elementos que indicam melhoria de atuação docente dos professores participantes.

Em termos gerais propõe-se estabelecer os elementos e as condições que um programa de formação continuada possa envolver os professores, os resgatando como sujeitos do próprio trabalho. Propõe-se, ainda, investigar as possibilidades de serem criadas as condições necessárias para uma qualificação docente desejável de atuação em salas de aula das escolas públicas para a superação dos desafios e contradições que o professor nela encontra.

Para o atendimento aos objetivos propostos, a presente pesquisa foi organizada por partes, na primeira parte temos a introdução destacando as origens da problemática e a relevância da pesquisa. Na segunda parte volta-se um pouco ao passado para discutir o atual modelo econômico e como a partir dele surgem alguns dos organismos multilaterais como o Banco Mundial. Na terceira parte coloca-se como o Banco Mundial surge e qual a sua influencia na política de formação continuada de professores. Na quarta parte têm-se as políticas de formação do Estado de São Paulo e os princípios pedagógicos que norteiam os projetos de formação continuada. Na quinta parte trata-se especificamente do Programa de Educação Continuada Teia do Saber que fez parte deste trabalho. Na sexta parte são discutidos os principais modelos de formação continuada, assim como, os principais referenciais teóricos sobre formação continuada de professores. Na sétima parte, tem-se a metodologia utilizada que se baseia na pesquisa-ação crítica. Na oitava parte apresentam-se os resultados e discussão de todos os momentos de desenvolvimento da pesquisa. Na nona parte têm-se as considerações finais. No final do trabalho encontram-se as principais referencias bibliográficas que deram o suporte teórico para o desenvolvimento dessa pesquisa.

## 1) NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

### 1.1) Termo liberal

O termo liberal surge na Europa dos séculos XIX, mas refere-se à burguesia dos séculos XVII e XVIII, que tenta designar um modo de vida. O liberal é livre para seguir seus próprios caminhos na busca da felicidade, agindo de maneira independente do outro e da sociedade e quando todos o fazem a sociedade se torna um local prazeroso para se viver. Quando a sociedade se torna liberal surge o problema da competição entre os indivíduos e somente os que apresentarem condições ideais, tanto econômica como social, encontrarão essa utopia.

A filosofia liberal data do século XVII, e nasceu do pensamento filosófico de John Locke (1632-1704), para o qual, “os direitos individuais dos cidadãos deveriam ser preservados em sua essência sem nenhuma ingerência pelo Estado”. A ideia básica do sistema capitalista, como a propriedade privada e a ideia da livre iniciativa, foi formulada a partir dessas ideias de Locke.

Para Locke a propriedade era algo Divino cedido a todos os seres humanos e o caberia ao Estado, somente, o dever de fornecer os meios necessários para que esse direito divino à propriedade fosse protegido legalmente. Esta torna-se então um dos pilares da filosofia liberal que passa a vigorar na Europa nos séculos seguintes.

Nessa filosofia a liberdade de escolha individual deveria se sobrepor a qualquer interesse coletivo, pois cada indivíduo deveria se responsabilizar por suas necessidades pessoais, não necessitando de nenhum controle ou ajuda estatal.

### 1.2) O liberal e o capitalista

Uma das características centrais do pensamento liberal que tem relação direta com o capitalismo é a da prática do individualismo frente às relações sociais entre as pessoas.

Portanto se envolver no sistema capitalista é se envolver com os interesses individuais, mesmo que isso afete aos interesses da coletividade.

Para os liberais, o desenvolvimento pleno da sociedade só ocorre quando o indivíduo é livre de qualquer tipo de controle para seguir as suas concepções particulares.

Na concepção liberal a função do estado é de remover todos os obstáculos legais e econômicos que desestimulam a livre iniciativa e a cooperação voluntária para que os indivíduos sozinhos encontrem a melhor maneira de promover o desenvolvimento pleno da sociedade.

Com essa liberdade, a sociedade se organizaria da melhor maneira possível para solucionar qualquer problema que a afete, pois é na liberdade das ações individuais que se estabelece o desenvolvimento da sociedade.

Com o descrito anteriormente pode-se afirmar que o sistema capitalista surgiu do fundamento filosófico e político do liberalismo, no decorrer desse período às relações sociais e o poderio econômico não chegariam até onde chegaram, sem essa base ideológica, essencialmente portanto na figura de um liberal, temos a figura de um capitalista.

### **1.3) Liberalismo econômico**

O liberalismo econômico surge no século XVIII, com a ideia de concorrência proposta pelo economista Adam Smith (1723-1790), este se apropriando dos conceitos filosóficos e liberais de Locke e ligando-os as novas atividades política e econômica e às leis da produção deu uma nova forma a liberalismo inicial de Locke.

Com Smith surge também um novo ramo do conhecimento a economia, a qual até então não era vista como um campo autônomo do conhecimento. Para esse novo ramo do conhecimento as questões econômicas possuem regras e leis próprias cuja validade não dependeria de sistema político e da filosofia adotada.

O liberalismo de Smith trouxe a ideia de que apenas a “liberdade” seria capaz de trazer bem-estar para a sociedade. De acordo com esse economista, os indivíduos deveriam ser “livres” para fazer o que bem entendessem todos os obstáculos ao funcionamento do mercado deveriam ser removidos.

Nessa filosofia a “liberdade” traria o bem estar para a sociedade e o indivíduo e o aumento da produtividade e da produção ocorreriam pela divisão e especialização do trabalho.

#### 1.4) Keynesianismo

John Maynard Keynes (1883-1946) afirmava que “o capitalismo era o melhor sistema que a humanidade havia inventado”, mas esse sistema possuía algumas falhas as quais precisariam de reformas para continuar existindo.

Em 1929 o mundo capitalista passou por uma grande e grave crise econômica, iniciada nos Estados Unidos, que provocou inúmeras falências e um infindável número de desempregados.

Essa crise do sistema capitalista colocou em xeque o Liberalismo Clássico e favoreceu a ascensão de Estados Totalitários na Europa, como Alemanha e Itália, que foram os países iniciadores da II Guerra Mundial (1939-1945).

Com a crise, Keynes afirma que o capitalismo possui falhas que precisam ser corrigidas e para isso é necessária uma intervenção maior do Estado na economia sem restringir a liberdade dos indivíduos, o que impediria o surgimento de regimes totalitários como o nazismo e o fascismo.

Com o fim da II Guerra Mundial e o início da Guerra Fria, começa a oposição entre o Capitalismo e Socialismo. Isso leva a implantação na Europa, mais precisamente nos países capitalistas, do chamado Estado do Bem-Estar Social (welfare state) que foi uma maneira encontrada de proteção social, bem como para enfrentar a crise do capitalismo liberal no pós-guerra. Esse programa foi implantado para garantir que o Socialismo não se espalhasse por toda a Europa. Nos Estados Unidos foi implantado um programa de recuperação semelhante o qual foi denominado “New Deal”. Os dois programas são baseados nos estudos econômicos de Keynes, portanto, chamado de Keynesianismo, que afirmava que a intervenção do Estado não pretendia destruir o capitalismo, mas, sim evitar a sua destruição.

Para o Keynesianismo o Estado deve de intervir, administrar e gerenciar o mercado, para evitar novas crises do sistema capitalista e garantir alguns direitos sociais aos trabalhadores, principalmente na área de saúde, educação, infra-estrutura e seguridade social (ORSO, 2007).

Essa foi a política econômica adotada e que promoveu a recuperação dos Estados Unidos e a Europa Ocidental.

### 1.5) Neoliberalismo

Friedrich August Von Hayek (1899-1992), ainda durante a II Guerra Mundial, publica em 1944 a obra intitulada, “O Caminho da Servidão”, que apresentava um profundo ataque a qualquer tipo de intervencionismo econômico estatal, nascia assim o neoliberalismo. Isso ocorre exatamente quando o modelo econômico Keynesianismo era visto como a solução para a crise da Europa no pós-guerra.

Esse texto procurou mostrar argumentos para recuperar, com uma nova forma, e atendendo a problemas de uma nova época, um novo liberalismo para responder às mudanças histórico-sociais do século que tinha se iniciado, resgatando princípios do liberalismo clássico. (MELO, 2007, p.197)

Hayek funda em 1947, juntamente com vários outros que partilhavam de sua orientação ideológica, a Sociedade de Mont Pèlerin, uma espécie de franco-maçonaria neoliberal. Entre seus participantes estavam adversários do Estado de bem-estar europeu e do New Deal norte-americano. Essa organização era altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos com o propósito de combater o keynesianismo e o solidarismo, reinantes e preparar as bases de outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro. (ANDERSON, 2000)

A mensagem de Hayek permaneceu no ar por 20 anos, pois a economia durante esse tempo continua prosperando. Mas com a chegada de uma nova crise econômica devido a elevação do preço do barril de petróleo Pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) as idéias neoliberais começaram a despontar.

As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (ANDERSON, 2000)

Com o neoliberalismo despontando como uma solução para a crise econômica, alguns países começam a se utilizar desse modelo, como o Chile em 1973 e na Inglaterra em 1979.

Na Inglaterra a imposição do neoliberalismo pela Primeira Ministra Margareth Thatcher, impôs a esta o apelido de “Dama de Ferro”, entre as medidas adotadas temos: o corte de gastos sociais, repressão as greves, legislação antissindical e privatizações.

Nos Estados Unidos o neoliberalismo começou com o Presidente Ronald Reagan, que ficou mais conhecido pelo programa de Iniciativa de Defesa Estratégica, ou também conhecido como "guerra nas estrelas" do que sua política neoliberal. Sua política de recuperação econômica ficou conhecida como "Reaganomics" e incluía medidas de desregulamentação e cortes de impostos.

No Brasil o neoliberalismo começou a ser aplicado por Fernando Collor de Mello em 1989, seguido por Itamar Franco e depois por Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Durante esse período temos a desregulamentação econômica e a abertura comercial de mercado com redução ou eliminação de taxas alfandegárias e a uma tentativa de planificação da economia para tentar diminuir a inflação. Durante o governo de FHC ocorre a “modernização” do Estado com uma série de privatizações; pois as empresas estatais, para os neoliberais, são consideradas improdutivas e a privatização e terceirização, torna os serviços mais eficientes e produtivos e menos onerosos. Outros serviços públicos que são considerados improdutivos e ineficientes, são os serviços de saúde e educação.

A grande propaganda ideológica daquele momento político do país foi à desburocratização. Convém ainda ressaltar que as reformas neoliberais implementadas por FHC não trouxeram os avanços econômicos e sociais desejados.

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. (ANDERSON, 2000)

As reformas implementadas por FHC começaram a surtir efeito sob o governo Lula. Houve um realinhamento político, mas os efeitos foram sentidos nas áreas sociais e sindicais, e para minimizar esses efeitos, Lula adota o desenvolvimento de uma política neoliberal mais voltada para o lado social.

## 2) O Banco Mundial e sua forma de atuação

O Banco Mundial foi fundado na conferência de Bretton Woods em 1944. Essa conferência fez parte de um processo o qual pretendia definir as características da nova ordem político-econômica mundial pós-Segunda Guerra. Com esse encontro foi formulado um conjunto de diretrizes o qual foi denominado Acordos de Bretton Woods.

Atualmente o Grupo Banco Mundial é composto por um conjunto de organismos, dentre os quais o principal é o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que abrange outras cinco agências: a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), a Cooperação Financeira Internacional (IFC), o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID), a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) e o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF).

A influência nas decisões e votações do Banco segue o modelo do “um dólar, um voto”, ou seja, o peso de cada um dos seus cerca de 190 países-membros é proporcional à sua contribuição orçamentária ao Banco. Na sua origem, o Banco exerceu um papel de reconstrutor das economias devastadas pela guerra e de credor para empresas do setor privado. Contudo, essa foi a sua função central apenas por um breve período. Com a emergência das tensões com a União Soviética e a escalada da Guerra Fria, a década de 1950 marcou uma reorientação das políticas do Banco na direção da incorporação dos países de Terceiro Mundo ao bloco ocidental não comunista, por meio da criação de programas de assistência econômica e de empréstimos crescentes. (SILVA, 2007)

Todos os países contribuem para o orçamento do Banco Mundial, sendo os Estados Unidos o maior contribuidor e, portanto, o que este têm direito a uma maior representatividade. Desde a sua fundação os Estados Unidos mantêm-se na presidência do Banco.

O banco mundial concedeu empréstimos para vários países do Terceiro Mundo, inclusive o Brasil. Esses empréstimos ao Brasil foram utilizados para promover a mecanização do campo que ocorreu a partir dos anos de 1970, bem como melhor a infraestrutura de vários projetos industriais, o que contribuiu para o bom desenvolvimento da Economia Brasileira.

Durante o período de expansão da economia, que perdurou até o final dos anos 70, o Banco Mundial promoveu a “modernização” do campo e

financiou um conjunto de grandes projetos industriais e de infra-estrutura no país, que contribuíram para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente (SOARES, 2007, p.17)

No ano de 1980, o Banco Mundial publicou seu primeiro documento de política para o setor educacional. (TORRES, 2007). No início dessa década, com o crescimento da dívida brasileira, o país recorre aos organismos multilaterais. Para conceder o empréstimo o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, tendo como base o neoliberalismo, impõem uma série de ajustes aos países endividados.

Estes (organismos multilaterais de financiamento) passaram a figurar como agentes centrais do gerenciamento das precárias relações de crédito internacional, e o Banco Mundial ganhou importância estratégica na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento por meio dos programas de ajuste estrutural. De um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado (SOARES, 2007, p.20-21).

Essa política de ajustes envolvia os seguintes pontos: disciplina fiscal, reorientação das despesas públicas, reforma tributária, liberalização financeira e comercial, taxa cambial, abertura aos investimentos estrangeiros, privatização, desregulação e garantia de contratos e direitos de propriedade. (NEGRÃO, 1998)

Ao todo os ajustes se compõe de dez regras básicas e foram formuladas em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D.C., como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas num texto do economista John Williamson, do International Institute for Economy, surge então o Consenso de Washington.

Essas regras básicas compõem o conjunto de medidas adotado pelo Fundo Monetário Internacional em 1990 para ajustar a economia de países em desenvolvimento.

Como na América Latina, muitos dos países estavam no fim de regimes militares e ditatoriais e migrando para democracia, a transição foi realizada de modo a se adaptar a esse novo modelo neoliberal.

Do ponto de vista neoliberal a América Latina demonstrava uma ineficiência dos serviços educacionais e uma incapacidade estrutural do Estado em administrar as políticas públicas.

Do ponto de vista econômico o que torna o sistema produtivo e o mercado e com uma drástica redução da responsabilidade governamental pelas necessidades sociais, a educação, não se diferencia da economia e passa a ser mais uma mercadoria a ser ofertada e consumida.

Nesse ponto entra o poderio econômico, pois quem possui maior poder econômico terá acesso a uma educação melhor. A educação como qualquer outra mercadoria deve ser regida pelo mercado.

Para certificar-se da qualidade do produto oferecido o sistema neoliberal implementa os mecanismos de controle dessa qualidade através de constantes avaliações

Esse sistema de controle é a uma realidade no Brasil e se articula juntamente com a política de mérito e competição. O sistema educacional do Brasil passa por inúmeras avaliações como: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior (ENADE), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Prova Brasil, em de São Paulo têm-se ainda o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). As avaliações feitas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas Secretarias Estaduais da Educação (SEE) são apresentadas na forma de um “ranking”. O que estimula uma competição no mercado educacional oferecendo uma premiação aos melhores alunos, docentes e escolas

Na ótica neoliberal o sucesso e o fracasso são uma questão de ordem individual, nessas avaliações, quem consegue bons resultados é o próprio agente de seu sucesso, da mesma forma que quem não consegue é o agente do seu próprio fracasso.

Essas avaliações não são usadas somente para encontrar a melhor escola ou o melhor aluno, estas também são utilizadas como um critério para concessão de empréstimos pelo Banco Mundial ao Ministério da Educação. A concessão de mais recursos financeiros depende diretamente do resultado das avaliações.

O banco Mundial tem financiado a ampliação da rede pública de ensino Fundamental (somente), pois pela lógica de mercado o custo de um aluno nessa etapa é muito menor do que um aluno em qualquer outro nível.

Para melhorar a eficácia da educação o Banco Mundial elaborou uma cartilha com itens para uma boa qualidade educacional,

Os fatores determinantes de um aprendizado efetivo são, em ordem de prioridade: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos e experiência do professor, laboratórios, salário do professor, tamanho da classe. (Torres, 1996)

Esses fatores estão presentes na educação brasileira e, principalmente no Estado de São Paulo, onde as escolas recebem constantes verbas para melhoria da qualidade das instalações a atualmente a entrega de livros didáticos até para o ensino médio, bem como apostilas e guias curriculares. Em algumas escolas já é oferecido o ensino em período integral.

Entre os fatores o Estado ainda não mexeu nos salários dos professores e no número de alunos por classe, pois estes não são fatores determinantes para a melhoria da qualidade, pois na concepção de qualidade do Banco Mundial, fatores como o quanto ganha um professor e o tamanho da classe não interferem no processo de ensino e aprendizagem

A UNICEF, por exemplo, recomenda contratar professores baratos (...), supondo, talvez, que seja mais viável do que rebaixar os salários dos que já estão na ativa. Já o BM (2000) sugere oferecer gratificações por desempenho, introduzindo um sistema de salários diferentes segundo a produtividade de cada professor, produtividade essa baseada nos escores alcançados em termos de rendimento do alunado. (EVANGELISTA, 2007)

As diretrizes de organizações multilaterais como o banco mundial se baseiam em procedimentos puramente administrativos como “enfoque sistêmico, Administração eficiente “tecnologia Educacional”, sempre com o olhar sobre a “qualidade total”

A busca da eficiência (economia de recursos), da eficácia (adequação do produto), enfim, da excelência e da qualidade total, para levar o sistema de ensino a corresponder às necessidades do mundo atual, apresenta como solução o enfoque sistêmico (que procura otimizar o todo). Trata-se de usar o procedimento correto-racional, científico. A abordagem sistêmica permite fazer o diagnóstico para evidenciar os problemas, implementar o planejamento (considerando as condições de ambiente), selecionar os meios, elaborar os objetivos operacionais, controlar o processo, avaliar o produto por meio de técnicas adequadas e retroalimentar o sistema (LIBÂNIO, 2007, p.103).

As estratégias adotadas refletem a lógica do mercado, a qualidade total em educação diferem com relação aos profissionais da educação e aqueles que adotam as estratégias, sendo assim, o discurso econômico prevalece sobre o pedagógico. Para os economistas a produtividade pode aumentar sem aumentar os gastos.

A educação para todos é fundamental para o avanço dos países, mas com ela o Estado não deve gastar muito. É preciso difundir uma concepção de gestão que convença a escola e seus profissionais de que eficiência, eficácia e produtividade são valores necessários à qualidade de seu trabalho, mas sem que isso implique em aumento no quantum destinado ao financiamento da Educação. (Evangelista, 2007)

No que se refere a educação, a qualidade não pode ser medida isoladamente, pois é algo dinâmico, não adianta possuir um ótima biblioteca sem um bom espaço físico, um ótimo laboratório sem um bom professor para utilizar, mas os elaboradores de propostas educativas com recursos oriundos de instituições financeiras vêem a educação como uma empresa.

A educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa. O ensino resume-se a um conjunto de insumos (inputs) que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como resultado possível da presença (e eventual combinação) desses insumos. Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem (...) e seu custo (TORRES, 2007, p.140).

Na lógica neoliberal os professores são os culpados pela crise nos sistemas educacionais. A análise de três projetos para a Educação na América Latina e Caribe: o Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe – PREALC -, patrocinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); o Plan de Cooperación, resultante das Cumbre Iberoamericana de Educación, patrocinadas pela Organização dos Estados Íbero-Americanos (OEI); e os Proyectos Hemisféricos em Educación, patrocinados pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Demonstra como essas organizações colocam o professor como protagonista e como obstáculo inferindo a ele a culpa pela crise (EVANGELISTA, 2007)

Nesses projetos, também se difunde uma perversa imagem do professor: corporativista; avesso às mudanças; acomodado pela rigidez da estrutura de cargos e salários da carreira docente; desmotivado, pois não há diferenciação por mérito, por desempenho, ou seja, como obstáculo às reformas. (EVANGELISTA, 2007)

Pela lógica do neoliberalismo o individuo é o responsável pelo seu sucesso ou seu fracasso, portanto, se os projetos financiados pelos organismos internacionais obtiverem sucesso, o professor será premiado, mas se não for um sucesso, estes serão novamente os culpados, pois são eles os obstáculos as reformas, pensando apenas em salários se colocando contra as mudanças. Com a premiação têm-se uma política meritocrática que motivadores o

professor a ver-se como um agente ou um “protagonista das reformas”. Para o Banco Mundial, a melhora na qualidade se dará com a vinculação do salário dos professores ao desempenho e esse deve ser medido através do rendimento dos alunos.

Essa “sugestão” é utilizada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que usa O IDESP, que é obtido a partir da avaliação do rendimento dos alunos por meio do SARESP, na política salarial dos professores, na forma de “bônus” que é creditado entre os meses de fevereiro e março. Outra “sugestão” adotada é o “Processo de Promoção por Merecimento”, instituído pela Lei Complementar nº 1097 de 27 de outubro de 2009 e regulamentada pelo Decreto nº 55.217, de 21 de dezembro de 2009.

Para questões de formação docente, o Banco Mundial destaca que estudos demonstram que docentes com maior número de anos de estudo e maiores qualificações não necessariamente conseguem melhores rendimentos com seus alunos (TORRES, 2007, p 161-162) e desaconselha qualquer investimento na formação inicial dos docentes. A recomendação do Banco Mundial, para os países em desenvolvimento é a priorização da capacitação em serviço, que se apresenta de maneira mais efetiva e a um custo relativamente menor, o custo será menor ainda se for realizado a distância. Para esses organismos multilaterais, tudo deve ser tratado de forma compartimentalizada e desvinculada, portanto formação inicial e capacitação em serviço são dois objetos.

A formação inicial consiste em educação geral e capacitação pedagógica. Esta combinação a torna muito cara. Especialmente devido ao tempo investido na educação geral (...). Esta educação geral – o conhecimento das matérias – pode ser fornecida no ensino secundário a mais baixo custo, entre 7 e 25 vezes mais barato do que a formação inicial. A capacitação pedagógica, pelo contrário, é muito apropriada para as instituições de formação docente. Para os professores da escola de primeiro grau, portanto, o caminho que apresenta melhor relação custo-benefício é uma educação secundária seguida de cursos curtos de formação inicial centralizados na capacitação pedagógica (BM, 1995: 41. apud TORRES, 2007, p.165).

Nessa visão do Banco Mundial o investimento com a formação continuada trará melhores benefícios, pois atingirá somente aqueles que atuam no mercado de trabalho como professores. Já o investimento na formação inicial pode não trazer bons resultados, pois nem todos os profissionais formados irão para esse mercado de trabalho, o que implicará num menor retorno para a educação.

Dentro dessa lógica de custo-benefício à formação inicial do professor tende a ser cada vez mais voltada para uma instrumentalização e um exercício técnico da função de educador. Por sua vez a formação continuada também tende a uma maior instrumentalização

técnica, mas é realizada no próprio ambiente de trabalho (a escola) e pode ser utilizado um meio de ascensão profissional e de distribuição de méritos.

Sob essa ótica o professor ideal deve possuir características fundamentais para se adaptar a esse novo processo de trabalho.

Algumas características são importantes: capacidade de adaptação, rapidez nas respostas e solução de problemas; flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos; habilidade em responder às demandas de pais, alunos e gestores (EVANGELISTA; 2007, p.539).

Para se conseguir formar o professor ideal com essas características o investimento inicial é alto, o que não é interessante sob a ótica custo-benefício, portanto, para minimizar o custo o ideal é investir na formação em serviço, pois durante esse processo de capacitação pode-se inculcar nos professores em exercício essas características, permitindo que sintam-se como protagonistas das reformas e tornando-se o professor que os organismos multilaterais gostariam de ter.

O Banco Mundial oferece aos países em desenvolvimento a “cestas básicas” da educação, pois seu principal objetivo é o ataque à pobreza. Para isso, suas duas principais recomendações são: uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres – o trabalho – e fornecimento de serviços básicos aos pobres, em especial saúde elementar, planejamento familiar, nutrição e educação primária. Nesta visão, o Banco mundial considera o investimento em educação a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres (CORRAGIO, 1996).

Considerando esse investimento uma necessidade, sob essa ótica foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada, em 1990, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Banco Mundial e que teve lugar em Jomtien, na Tailândia (Unicef, 1990).

Essa reunião foi precedida por reuniões preparatórias em diversos países, inclusive o Brasil, e em diferentes regiões do mundo. O segundo evento ocorreu em Nova Déli (Conferência Mundial de Educação para Todos), em 1993, na qual participaram nove países em desenvolvimento com maior contingente populacional - Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. (Fundação Vitor Civita, 2001)

Nessa Conferência de Jomtien, a Educação é reconhecida como um dos direitos fundamentais dos homens, e para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de

todos, deve-se universalizar o acesso à Educação e promover a igualdade. Para tanto, os países deveriam ampliar ações para desenvolver a Educação Básica, o Brasil, que participou desses dois eventos, endossou as recomendações e assumiu compromissos privilegiando o ensino fundamental.

Essas “Necessidades Básicas de Aprendizagem” (NEBA), são a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas. Essas necessidades constam do “Relatório Jacques Delors”, publicada pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – UNESCO que era coordenada por Jacques Delors. Neste relatório Delors apresenta os “quatro pilares da educação do século XXI”: “Aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser”.

Coube ao MEC coordenar a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), de maneira que se pudesse oferecer, com equidade, um ensino fundamental de boa qualidade. Nesse plano foi apresentada uma nova visão de Educação que articulava aspectos estratégicos distintos, como a formação dos professores, o desenvolvimento institucional, a gestão e os incentivos a serem dados ao ensino-aprendizagem.

Esse plano reforça a idéia de Estado Mínimo (descentralização), mas que se deve obedecer aos mecanismos de controle criados pelo mesmo Estado (centralização). Esse mecanismo leva a uma tendência de valorizar tudo o que se pode comprar ou consumir, transformando o direito social, como a educação, em mercadoria.

Assim, nesse novo sistema produtivo os trabalhadores devem ser polivalentes forçando-os a se tornarem competitivos no mercado de trabalho, ou seja, o trabalhador precisa o tempo todo buscar adquirir as novas competências para se manter empregado no mercado de trabalho.

O indivíduo [...] precisa de forma permanente estar se qualificando e adquirindo competências cognitivas e habilidades flexíveis (vantagens competitivas), para responder adequadamente às demandas aceleradas postas pela atual forma de acumulação do capital (NORONHA, 2002, p.70)

Como a educação é um produto a ser consumido, a escolarização passou a garantir que o indivíduo se mantenha empregado. E a partir do consumo de cursos que revitalizem e/ou atualizem os seus conhecimentos ele estará sempre preparado para mercado de trabalho.

Na formação de professores, a formação inicial deve ser apenas superficial para oferecer o mínimo espaço no mercado de trabalho, e para se manter nesse mercado o

professor tem que buscar constantemente a sua formação continuada através de cursos e especializações.

Assim, a formação continuada fica desvinculada da ação pedagógica do professor tornando-se uma busca individual, ou seja, os cursos de formação oferecidos através de políticas públicas oficiais dos Estados e da União, são vistos como meios de melhorar o salário, e no caso de São Paulo melhorar o bônus do início do próximo ano letivo, ou ainda como “[...] plataforma para encontrar um emprego melhor ou para abandonar a profissão” (TORRES, 2007, p.161).

Segundo o Banco Mundial na formação continuada deve-se privilegiar o conhecimento do conteúdo das matérias em detrimento do conhecimento pedagógico dos professores.

... para o caso da formação docente, o BM afirma que o conhecimento da matéria tem maior peso sobre o rendimento dos alunos que o conhecimento pedagógico, este último reduzido a um problema de utilização de ‘um amplo repertório de habilidades de ensino. (TORRES, 1996, p. 162).

Essa visão demonstra que a Educação é apenas um processo de transmissão, assimilação e acumulação de conteúdos. Esse modelo se aplica tanto aos alunos quanto aos professores. Nos Programas de Formação Continuada são enfatizados o conteúdo a ser transmitido ou assimilado e não se dá importância ao processo, ou seja, de como se deve trabalhar com o conteúdo.

Sob essa nova estrutura surge o lema “aprender a aprender” que consta do Relatório Jacques Delors e em publicações oficiais brasileiras como os parâmetros curriculares nacionais, propostos pelo MEC em 1997. Esse novo lema serve para dar subsídios para que os indivíduos se adaptem às novas exigências do mundo globalizado.

Essa mesma orientação vem a ser assumida como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados por iniciativa do MEC para servir de referência à montagem dos currículos de todas as escolas do país. As justificativas em que se apóia a defesa do “aprender a aprender” nos PCNs, são as mesmas que constam do “Relatório Jacques Delors”: o alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas. Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes (SAVIANI, 2007, p. 341).

Segundo Saviani (2007), o novo “aprender a aprender”, é algo que se realiza em inúmeros espaços, em todo lugar o indivíduo é capaz de “aprender a aprender”,

Portanto, se em todo lugar é possível “aprender a aprender”, pouco ou nada se aprende em lugar nenhum e a escola tem a sua função primária esvaziada que é a socialização do saber acumulado pela humanidade e a transformação do saber científico em conhecimento escolar.

... por diferentes espaços, desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não-governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem a gosto do clima pós-moderno (SAVIANI, 2007, p. 432).

Essa nova adaptação da ênfase a aquisição individual de novas competências que o habilitam a encontrar um espaço no mercado de trabalho, emerge então a “pedagogia das Competências” de Philippe Perrenoud.

Em suma, a “pedagogia das competências”, apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos (SAVIANI, 2007, p.435).

Para Saviani a busca por novas competências não é para todos e cria o mecanismo de inclusão-excludente. Com a abertura da escola para todos , crianças , jovens, adultos e portadores de necessidades especiais, aumentaram o índices quantitativos, mas não significa que a escola os colocara no mercado de trabalho e não garantirá as condições de exercício da cidadania.

Aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para ingresso no mercado. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais [...]. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e jovens permanecem excluídas do mercado de trabalho e da participação ativa na vida em sociedade (SAVIANI, 2007, p.440).

No setor produtivo temos a “exclusão-includente”, qualquer pessoa pode ser excluída do mercado formal de trabalho e para sobreviver ela passa por um momento de flexibilização, passando a trabalhar de forma terceirizada ou na informalidade.

A “exclusão includente”, manifesta-se no terreno produtivo como um fenômeno de mercado. Trata-se de diferentes estratégias que conduzem à exclusão do trabalhador do mercado formal, seguida de sua inclusão na informalidade [...] (SAVIANI, 2007, p. 440).

### **3) Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Estado de São Paulo**

#### **3.1) Contexto geral**

A formação continuada de professores vem ganhando destaque crescente no cenário educacional pautada fundamentalmente nas político-educacionais produzidas pelos organismos multilaterais (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF), pelas agências financiadoras internacionais (Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e Banco Mundial). As quais tem empreendido muitos processos de reformas do ensino no Brasil, em vários países da América Latina e em outras regiões do mundo. (NASCIMENTO, 2007)

Para os organismos internacionais financiadores da educação brasileira, e das políticas de formação de professores, recomendam a ênfase no caráter técnico instrumental, desenvolvendo competências para atuar no cotidiano. O foco passa a ser o professor e a sala de aula em detrimento da formação voltada para os problemas sociais, políticos e humanos.

Novas concepções passaram a fazer parte do discurso de formação continuada voltada para um profissional que não apenas domina os conteúdos da sua disciplina, mas tem pleno conhecimento da realidade, sendo capaz de nela atuar e de modificá-lo

A reforma educacional teve como objetivo o de desenvolver nos professores as “competências” consideradas como essenciais para o trabalho docente em um mundo de constantes transformações. Essas competências devem ser desenvolvidas tanto na formação inicial quanto na continuada.

Para se ajustar ao pacote dos organismos multilaterais o Estado se responsabilizou em oferecer o mínimo necessário. Nesse contexto, a formação continuada deveria ser mais valorizada pelas atuais políticas educacionais nacionais do que a formação inicial. A formação continuada, nesse sentido, poderia ser encarada como os “opcionais” do modelo básico que é a formação inicial.

A universidade deveria ser o espaço privilegiado para a formação continuada dos professores, na medida em que também deixou de ser o espaço privilegiado para a formação inicial, mas a relação entre a Universidade e as escolas de educação básica são marcadas por algumas dificuldades, que parecem distanciar os dois mundo. (LIMA, 2010)

Nos cursos de reciclagem oferecidos pela universidade, os professores muitas vezes são tratados como se não tivessem um saber, têm que partir do zero, como se não tivessem ao longo de sua profissão construído um saber, principalmente um saber da experiência, que tem de entrar em confronto e interlocução com os saberes acadêmicos produzidos (CANDAU, 1996, p.147).

A formação continuada de professores é pensada como um meio de atingir a melhoria dos padrões de qualidade da educação e essa ampliação do processo de formação é importante para construção da autonomia didática, podemos dizer que aqui entra a profissionalização docente

“A profissionalização é concebida como o desenvolvimento profissional, como resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino-aprendizagem”. MIZUKAMI (1996, p. 65)

Para a profissionalização docente, os modelos vigentes, propõem que essa formação se dê em serviço, com ênfase no “treinamento” (imposto pelo Estado sobre a prática docente) e que seja constantemente avaliada

Assim a autonomia é considerada um pré-requisito para a profissionalização do professor, mas essa política de formação proposta para a profissionalização tem provocado um efeito contrário. (FELDFEBER; 2006, p. 168).

A formação do educador, normalmente dita como contínua, tem sido, nos últimos dez anos um importante foco de investimento das políticas públicas nos diferentes níveis de governo no Brasil. Com o aumento da quantidade de escolas e de alunos devido à ampliação das redes públicas de educação, e o conseqüente advento de cursos de formação profissional de educadores em nível médio e universitário, houve uma massificação da educação básica, priorizando a quantidade sobre a qualidade.

A escolarização em massa tem relação direta com as necessidades mercadológicas por mão-de-obra escolarizada, mas que, não necessariamente, tivesse um maior nível de conhecimento, bastando a alfabetização e o nível mais elementar de conhecimento, suficiente para abastecer o mercado de trabalho.

### **3.2) Programa de Formação Continuada de Professores no Estado de São Paulo**

Nessa perspectiva, as ações pedagógicas dos professores não cumprem a sua função, o conteúdo foi substituído pelo “cotidianismo”, que parte da realidade do aluno e não chega a lugar algum. A escola de hoje, também não cumpre mais o seu papel que é a socialização do conhecimento e não forma nem informa, simplesmente treina. O Estado promove uma ação meritocrática silenciando assim qualquer ação política dos educadores favorecendo sempre o individual e enfraquecendo o coletivo

O termo competência não é consenso para designar o que se deseja de um profissional da educação. Tais exigências são condições básicas de enfrentamento para a nova realidade social, em que se encaixa o discurso do PROGRAMA TEIA DO SABER.

### **3.3) Referenciais pedagógicos para a Formação Continuada de Professores**

Basicamente a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, está ancorada em dois referenciais pedagógicos: a Pedagogia das Competências e a Epistemologia da Prática ou do “Professor Reflexivo”

#### **3.3.1) Pedagogia da Competência**

A Pedagogia das Competências é usada como referencia para uma série de propostas curriculares no Brasil, como os Referenciais para a Formação de Professores elaborado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria da Educação Fundamental (BRASIL, 1998, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica (BRASIL, 2001), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008).

[...] um conjunto de saberes teóricos e experienciais que não pode ser confundido com uma somatória de conceitos e técnicas. Não é apenas racional e teórico, tampouco apenas prático e intuitivo: é o que permite ao professor gerir as informações de que dispõe e adequar sua ação, estrategicamente, segundo o que perceber de cada situação, a cada momento, sem perder de vista os objetivos educacionais. Os conhecimentos se expressam, portanto, num saber agir numa situação concreta. Em outras palavras, o conhecimento profissional do professor é aquele que favorece o exercício autônomo e responsável das funções profissionais, cujo contexto é

marcado consideravelmente pelo imprevisível, pelo imponderável (BRASIL, 1998, p.85).

Nos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), aparece a centralidade da formação de professores a partir das competências

Competência, como entendida neste documento, refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apóia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas (BRASIL, 2002, p.61).

Portanto o com aumento do conhecimento profissional através da formação inicial e continuada e a partir da própria prática, possibilitaria ao professor adquirir competências para ministrar suas aulas, trabalhar em equipe e ainda refletir sobre sua própria prática.

Os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998, 2002), destacam a ideia da formação continuada centrada na escola e a participação dos professores em palestras, cursos, seminários, melhorariam as competências necessárias para que os docentes atuem em suas escolas e em suas salas de aula.

A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados etc. Outras formas, tais como programas desenvolvidos com várias escolas, intercâmbios, cursos, palestras, seminários, são importantes meios de atualização, de troca e de ampliação do universo cultural e profissional das equipes. Entretanto, não devem perder de vista a ligação com as questões e demandas dos professores sobre seu trabalho (BRASIL, 2002, p.71).

### **3.3.2) Professor Reflexivo ou Epistemologia da Prática**

Donald Schön (1992) propõe que professor assim formado responda às inúmeras situações e resolva os inúmeros problemas que surgem no exercício de sua função pedagógica através de um movimento triplo: reflexão-na-ação, reflexão sobre-a-ação e reflexão sobre-a-reflexão-na-ação.

Tais momentos se complementariam e tornariam o professor um investigador de sua própria prática em sala de aula, dessa forma sendo capaz de detectar problemas, analisá-los e propor soluções para os mesmos (ONOFRE, 2000)

A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem etc. estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a eles a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal (MIZUKAMI 1996, p.61).

## 4) O Programa Teia do Saber

### 4.1) Origem do Programa

Em outubro de 2003 o Estado de São Paulo publica uma legislação propondo uma série de determinações as quais são utilizadas como uma base de orientação para a secretária de Educação – SEE/SP para promover vários programas envolvendo a comunidade escolar entre alunos, pais e professores.

A Lei nº 11.498, de 15 de outubro de 2003 – “Autoriza o Poder Executivo a instituir Programas de Formação Continuada destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação”, e o Decreto nº 48.298, de 3 de dezembro de 2003 – “Dispõe sobre a implantação dos Programas de Formação Continuada, destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, de que trata a Lei 11.498, de 15 de outubro de 2003”. Revogado pelo Decreto nº 53.277, de 25 de julho de 2008

Essa legislação tinha como objetivo a melhoria da qualidade de ensino na rede estadual de ensino São Paulo e foi implantada da gestão do então Governador Geraldo Alckmin e Secretário da Educação Gabriel Chalita. Foram vários programas e entre eles o Programa Teia do Saber, todos visando como objetivo melhorar a prática pedagógica do professores e a aprendizagem dos alunos. O Programa Teia do Saber também teve como referência legal o inciso V da Lei 11.498.

V - contratação de instituições e organizações educacionais, públicas ou privadas, devidamente autorizadas ou reconhecidas, para implementar as ações dos Programas de Formação Continuada, com vistas ao aperfeiçoamento profissional de integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 2003).

A intenção do programa era agir de forma descentralizada para oferecer aos professores novos conhecimentos e tecnologias e novas técnicas num ambiente universitário. Cada Diretoria de Ensino poderia contratar qualquer Instituição de Ensino Superior, Pública ou Privada, para que ministrassem os cursos aos professores. O discurso assinalado pelo Programa Teia do Saber para justificar o seu propósito é:

Por meio desta ação, os professores da Rede Pública Estadual retornam ao ambiente universitário, interligando-se aos novos conhecimentos e às novas técnicas de ensino, e capacitados por mestres e doutores renomados.

Foram vários cursos previstos, em 2003 foram lançados somente cursos no nível denominado inicial, com o passar dos anos outras modalidades foram incorporados e o programa passou a ter três níveis o Inicial, o em Continuidade e o em Aprofundamento.

Os documentos publicados pela SEE/SP sofreram poucas modificações entre 2003 e 2006, no ano de 2007 e último ano do programa houve maior número de modificações. O curso era composto por dois módulos de 40 horas, quem participasse dos três níveis totalizaria 240 horas de processo formativo. Os professores poderiam se inscrever no nível seguinte somente se houvesse cursado o nível anterior.

#### **4.2) Projeto Básico do Programa “Teia do Saber”**

Com base na Lei 11.498/2003 foi proposto o Projeto Básico do Programa Teia do Saber em 2003, visando a melhoria da qualidade da educação e do trabalho do professor em sala de aula. O programa Teia do Saber foi um processo de formação continuada oferecido pela Secretária de Educação para professores do Ensino Fundamental ciclos I e II e do Ensino Médio. A condição básica para participar do projeto era que o professor teria que estar atuando em sala de aula em qualquer escola estadual.

Essa condição era o objeto do projeto básico desse programa,

Contratação de instituições de ensino superior, públicas ou privadas, devidamente autorizadas/reconhecidas, para implementar as ações descentralizadas do Programa de Formação Continuada de Professores –Teia do Saber – da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, visando à capacitação de professores dos ciclo I e II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que estejam atuando em sala de aula nas escolas estaduais jurisdicionadas à Diretoria de Ensino.

Para o ano de 2007 houve uma modificação das palavras, mas com a mesma informação,

Contratação de Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, devidamente autorizadas / reconhecidas, para implementar as ações do Programa de Formação Continuada de Professores –Teia do Saber – da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, visando à capacitação de professores que atuam na Rede Estadual de Ensino.

### 4.3) Execução do programa Teia do saber

Como o Programa era descentralizado, a aplicação e execução do projeto coube as Diretorias Regionais de Ensino. Cada Diretoria possuía um Assistente Técnico Pedagógico (ATP), um Agente Administrativo e um Supervisor de Ensino, que formavam o Núcleo Administrativo do Projeto por onde passam todas as ações para promover os cursos. O programa era dito descentralizado, mas toda tomada de decisões era em conjunto com a CENP.

O ATP era o responsável pela maioria das ações, este é um professor que em suma deveria ser o especialista na sua área, dominando muito bem a sua área de conhecimento e cabia a ele analisar os programas de curso oferecidos por cada universidade participante em cada nível de aperfeiçoamento.

A contratação das instituições se deu através de pregão, Como este publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo no dia 14 de junho de 2006

DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE REGISTRO. Comunicado. Encontra-se aberta na Diretoria de Ensino - Região de Registro, licitação na modalidade de Pregão Presencial nº 001/2006, Proc. nº 436/0072/2006, do tipo Menor Preço que tem por objetivo a Contratação de Instituição de Ensino Superior Pública ou Privada para Capacitação de Professores de Ensino Fundamental e Médio, a realização da sessão será no dia 06/07/2006 a partir das 9:30 horas, na Diretoria de Ensino - Região de Registro, sito à Rua Vitória, 465, Jardim América, Registro/SP. O Edital na íntegra, encontra-se à disposição dos interessados, na Seção de Administração sito à Rua Vitória, 465, Jardim América das 9:00 horas às 17:00 horas. As informações estarão disponíveis no sítio <http://www.e-negociospublicos.com.br>

Com base nesse edital observa-se que o critério de seleção da Instituição que teve direito a promover o curso foi o de menor preço, somente após a instituição ganhar o direito de promover o curso ela deveria comprovar a sua qualificação como prevista no Projeto Básico do Programa Teia do Saber.

Desta maneira os cursos no estágio inicial poderiam ser oferecidos por uma instituição e o estágio em Continuidade ser oferecido por outra instituição, isso comprometeu a continuidade do projeto, apesar de os projetos suporem um sequência nos cursos propostos. Essa atitude demonstra que a Secretaria de Educação, na verdade, oferecia três cursos diferentes, em que a continuidade não necessariamente ocorreria, e não um curso dividido em três etapas, em que a continuidade deveria ocorrer. Como as instituições são concorrentes, não

existe a troca de informações entre elas, o que evidencia que o formato escolhido foi incompatível com o discurso institucional da Secretaria.

#### 4.4) Público Alvo

No Projeto Básico do Programa Teia do Saber o público alvo sempre foi o professor que estava na condição de atuante na rede pública estadual. Para participar do programa era necessária a inscrição do professor interessado em um dos cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino da sua região, conforme a sua área de interesse, pois cada curso era voltado para áreas do conhecimento específicas. Nesse momento da inscrição o professor não sabia qual era a instituição que ministraria o curso, qual o conteúdo do curso e em qual período, dias e horários ocorriam o curso.

Professores da rede estadual que atuam nos ciclo I e II do ensino fundamental e no ensino médio, nas seguintes áreas/disciplinas:

- Ensino Fundamental:
    - Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia;
  - Ensino Médio:
    - Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa e Literatura e Arte);
    - Ciências da Natureza e Matemática (Física, Química, Biologia e Matemática);
    - Ciências Humanas (História e Geografia).
- (SÃO PAULO, Projeto Básico, 2006, p.2)

Os professores que se inscreveram para participar do Programa Teia do Saber, foram divididos por seu nível de atuação (Ensino Fundamental ou Médio) e por sua área e/ou disciplina específica de atuação, conforme o item “público alvo” do Projeto Básico do Programa Teia do Saber dos referidos anos:

No ano de 2007 os professores do Ensino Fundamental II foram agrupados a partir de suas áreas específicas com a seguinte estruturação: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Metodologias de Ensino de disciplinas da Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias do Ensino Fundamental; Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Metodologias de ensino de disciplinas da Área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Metodologias de ensino de disciplinas da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Ensino Fundamental: História, Geografia.

Para os professores do Ensino Médio teve-se a seguinte estruturação: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Metodologias de ensino de disciplinas da Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias do Ensino Médio: Física, Química, Biologia e Matemática; Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Metodologias de ensino de disciplinas da Área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias do Ensino Médio: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Metodologias de ensino de disciplinas da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Ensino Médio: História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Psicologia.

Na área de matemática tanto do Ensino Fundamental quanto Médio e tanto na modalidade inicial quanto nas modalidades “em continuidade” e “em aprofundamento”, realizados nos anos de 2003 a 2006, os temas são

Temas a serem desenvolvidos

- O conhecimento matemático abordado em contexto sociocultural e interdisciplinar para garantir o desenvolvimento das competências gerais da área.
- O uso de materiais pedagógicos constantes do acervo da escola e outros, bem como a produção de novos materiais, específicos para o ensino da Matemática.
- A investigação e a busca de soluções para problemas práticos de Matemática e de ciências em geral – investigação matemática dentro e fora do espaço da sala de aula, experimentos de ciências que utilizem a Matemática como ferramenta de apoio e de expressão científica, análise e argumentação em relação a temas de ciência e tecnologia.
- A utilização e a produção de textos e comunicações de matemática, ciência e tecnologia – ler, interpretar, conhecer e se posicionar criticamente sobre informações das mais diversas fontes, o papel histórico da matemática na evolução do conhecimento humano e na transformação da sociedade.
- A utilização das novas tecnologias voltadas para a aprendizagem da matemática.
- A avaliação da aprendizagem da Matemática: instrumento de acompanhamento do trabalho do professor.
- A relação professor e aluno com ênfase na construção de valores éticos e no desenvolvimento de atitudes cooperativas, solidárias, responsáveis.

Projeto Básico de 2007 propôs a organização em “Eixos Temáticos” com diferentes Eixos por área de conhecimento e entre os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e o professor poderia escolher qual Eixo Temático preferiria cursar, apenas um deles.

Para o ensino fundamental – ciclo II item VII – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Metodologias de Ensino de disciplinas da Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias do Ensino Fundamental - (Eixos temáticos I, II ou III).

## 5) FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A sociedade atual está inserida na era do conhecimento e dentro dessa diversidade pode haver algumas crises que devem ser vistas com certa criticidade, como a capacidade de pensar essa crise e também com criatividade, como sendo a capacidade de inventar soluções para essa crise. É discutida assim uma urgente reforma educacional.

TEDESCO (2001) aponta diversos elementos para o papel cada vez maior da educação e as vantagens e desvantagens dessa nova dimensão. O ensino não pode ser mais o mesmo, as exigências são outras, sendo assim é preciso formar cidadãos de maneira diferente, pensando em mais objetivos. Nessa revolução, as interferências de várias instituições devem ser consideradas, escola, família e comunidade. O autor ainda alerta que com esse novo cenário da educação, a identidade não tem pontos de referências e afirma que:

“A identidade, portanto, deve ser construída. Esse é, provavelmente, o conceito mais importante com referência ao processo educativo que as mudanças sociais atuais requerem.” (TEDESCO, p.18)

Para que este novo cenário educacional se estabeleça, é preciso notar que qualquer que seja a estratégia de mudança deve acontecer dentro das instituições com a plena participação dos membros envolvidos, pois diferente disso há uma grande resistência e pouca ou nenhuma aceitação dos atores internos. Essas estratégias são importantes, pois a demanda pela educação é crescente e tem um papel fundamental no crescimento cultural e social de uma nação.

Para que isto ocorra é preciso também pensar no professor, sujeito ativo no processo de formação dos alunos que estão inseridos nesse cenário altamente tecnológico e interativo. O ensino deve ser repensado com atitude, reflexão e principalmente com ações efetivas de estar “entre dois mundos”, por um lado tantos avanços e tecnologias e por outro uma ignorância aparente que coloca o Brasil no cenário negativo da educação. O que não se deve fazer é acomodar-se na situação e conviver pacificamente com ela, assim:

“... não é mais possível atuar da mesma forma que no passado. Quando o “véu da ignorância” cai, os procedimentos homogêneos não podem ser mantidos.” (TEDESCO, p. 35, 2001)

Complementando com a posição de PIMENTA (2002):

“A educação é um fenômeno complexo, porque histórico, produto do trabalho de seres humanos, e como tal responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer.” (p. 17)

Deve-se pensar na construção da identidade docente, em sua profissionalização, valorização, trabalho em equipe, promovendo assim a inovação, o bem-estar e a identificação com a profissão. O trabalho em equipe, a solidariedade ativa entre membros do grupo e o desenvolvimento da capacidade de escutar, constituem, entre outros, os elementos centrais dessa pedagogia que é necessária desenvolver do ponto de vista teórico e prático.

O professor deve ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de aprender, fornecendo condições, suporte e estrutura, de forma a estimular a aprendizagem e a autoconfiança. É o professor quem direciona os alunos a informação processual, que é produto da análise crítica. (ALARCÃO, 2007). Sobre esse estímulo ao aluno, é importante que o professor acredite na capacidade de aprender do aluno e os visualize como sujeitos que precisam ser auxiliados, para que consigam chegar a aprendizagens dos conteúdos diversos.

“... o efeito Pigmaleão no processo de aprendizagem mostram que as expectativas do docente cumprem um papel decisivo para o êxito dos alunos. Só docentes profundamente convencidos da capacidade de aprendizagem de seus estudantes serão capazes de contrabalançar de modo positivo às pressões para adequar a oferta educacional às particularidades sociais, culturais ou biológicas presentes em nossas sociedades.” (TEDESCO, p.43, 2001)

A aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e proveniente da experiência. Deve-se rejeitar a visão de um ensino técnico, como transmissão de conhecimento acabado e pronto, propondo um conhecimento em construção, que analise a educação como compromisso político e valores éticos. Os professores devem desenvolver suas capacidades de aprendizagem da relação, do convívio, da cultura, da interação com os pares e com a comunidade e do também do contexto que está inserido. É essencial formar o professor para a mudança e na mudança, por meio da reflexão em grupo, e da socialização do conhecimento (IMBERNÓN, 2001).

E de acordo com MIZUKAMI e cols (2002), o professor precisa lidar com um conhecimento em construção:

“...Agora exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza ” (p. 12).

O papel da escola nesse cenário de evolução e reforma educacional assume grande importância. A escola precisa ser repensada e reformulada, de forma a se contextualizar e se relacionar com as pessoas que estão nela inseridas. É o que ALARCÃO (2007) chama de escola auto-reflexiva e crítica, que sabem da sua missão social. Esta escola deve ser autogerida de acordo com as necessidades locais e regionais, com seus problemas. Além disso, a escola considera e apropria-se das potencialidades das novas tecnologias, fazendo com que auxiliem os professores e alunos com foco a melhoria da educação.

O saber desenvolvido pela escola interage com a tarefa de educar, e isso coloca o aluno no centro desta ação, sabendo que a educação não se compõe por processos individuais, mas em cooperação interativa de todos os que têm a meta de educar de forma reflexiva. A escola posta não tem um padrão, ela vai acontecendo com caráter, personalidade de uma forma característica, de acordo com a sua realidade e seu contexto local. É importante redefinir a imagem social da escola e dos professores.

Para uma escola diferenciada, TEDESCO (2001) apropria-se do termo Escola Total, em que atribui a esta instituição também responsabilidades além do conteúdo:

A escola – ou, se quisermos ser mais prudentes, as formas institucionalizadas de educação – deve, em síntese, formar não só o núcleo básico do desenvolvimento cognitivo, mas também o núcleo básico da personalidade. Isso significa que a escola tenderá a assumir características de uma instituição total.” (TEDESCO, p.68, 2001)

Os termos Profissionalização e Profissionalismo devem ser compreendidos sob um novo conceito de profissão. Estes devem estar relacionados com aspectos sociais, complexos e multidimensionais. Ser um profissional da educação deve significar participar ativamente na emancipação das pessoas. Ser um profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas para adquirir competência em um determinado trabalho, além de promover a interação a um grupo profissional organizado (IMBERNÓN, 2010).

E ainda acrescenta PIMENTA (2002) que um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente, ou seja, com uma sólida formação, é capaz de realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da

sociedade e seus valores. Sendo assim, isto é trabalho do professor e não para monitor ou estagiário.

Alguns autores discutem a questão da autonomia, entre eles, CONTRERAS (2002) que ressalta ser fundamental considerarem-se não só as condições pessoais do professor, como também as condições estruturais e políticas em que a escola e a sociedade interagem, e como esses fatores influenciam a construção da autonomia profissional docente. O autor apresenta os três modelos tradicionais dessa profissionalidade.

TÉCNICO	PRÁTICO	INTELECTUAL CRÍTICO
Autonomia como status ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.	Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas.	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

Quadro 1 – Concepção de autonomia profissional (Adaptado de CONTRERAS, 2002, p. 192)

Segundo GIROUX (1997), “é preciso reconhecer que a atual crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente do enfraquecimento dos professores em todos os níveis de educação”. E isso se torna um referencial significativo promovendo um movimento positivo no sentido de que os professores se organizem e estabeleçam uma voz única no debate atual, uma vez que a maioria dos programas de qualificação de professores enfatiza somente o conhecimento técnico levando esse professor a não reflexão e ação a cerca dos conceitos da vida prática; as metodologias aplicadas parecem excluir o pensamento crítico, o que, por conseguinte desvaloriza e desestabiliza o trabalho dos docentes. O maior desafio deste profissional da educação é pôr em prática sua intelectualidade e sua ação pedagógica com autonomia, mas para isso há a necessidade de redefinição da docência como profissão reconhecida e socialmente aceita.

É notório que o tema Formação Continuada de Professores tenha obtido atenção em pesquisas, mas ainda há muito para ser discutido e principalmente realizado. Há uma mobilização efetiva, tanto em termos de produção teórica quanto em eventos que propiciam

debates, propostas, ensaios de alternativas e ações para a formação continuada de professores. Muitos professores freqüentam cursos de formação continuada, as secretarias estaduais e municipais têm investido nesses cursos, mas de acordo com o Conselho Estadual de Educação de São Paulo e também o descrito em GATTI e BARRETO (2009), ainda não se alcançou o resultado esperado no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, do ponto de vista do desempenho de conhecimentos escolares. Se há oferta de cursos de formação, quais podem ser os indicadores desse resultado negativo? É preciso considerar quais os elementos que devem conter um curso de formação continuada para que este seja realmente efetivo na formação do professor.

De acordo com a análise feita por CATRIB et al (2008) com dados do Censo de Profissionais do Magistério da Educação Brasileira da Educação Básica de 2003, de um total de, 1.542.878 de professores da Educação Básica, 701.516 desses, participaram de alguma atividade ou curso, presencial, semipresencial ou a distância, nos dois anos anteriores, oferecidos tanto pelas instituições governamentais (União, estados e municípios) quanto por Instituições de Ensino Superior (pública ou privada), organizações não governamentais, sindicatos ou escolas. Ressalta-se que os cursos são bem amplos no sentido do tipo de atividade que valoriza tipo de certificação, carga-horária, entre outros. De maneira geral, a formação continuada oferecida nas últimas décadas teve por propósitos a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as ferramentas didáticas pautadas nas tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais (GATTI;BARRETO, 2009).

Quando se aborda o tema Formação Continuada de Professores é necessário uma reflexão sobre qual é o profissional que se busca, para que tipo de aluno este está voltado, quais os objetivos a serem alcançados pelo ensino deste profissional. É importante destacar que a educação preocupa-se não apenas com a aprendizagem de conteúdos específicos, mas também em formar um cidadão crítico, autônomo que desenvolva atitudes e valores.

Na pesquisa apresentada por BENTO (2009) há esta preocupação e relata aspectos voltados para aprendizagem dos alunos, constatando que esses realizaram, principalmente, aprendizagens ao nível de conceitos científicos, capacidades de resolução de problemas e atitudes e valores.

Promover atividades que propiciem a difusão, a discussão e a reflexão de novas informações pelo sistema escolar ou pelos meios de comunicação tem um papel decisivo na formação do cidadão/trabalhador que passará a questionar o sistema econômico e político

trocando o papel de espectador pelo de agente transformador da sociedade (MARTINS, 2010).

Neste sentido a formação continuada de professores pode contribuir para superar as dificuldades encontradas no trabalho docente.

A literatura registra várias pesquisas envolvendo a Formação de Professores, desde a inicial e continuada, passando pela educação a distância e ainda a educação em serviço (ou em contexto), as quais abordam aspectos que discutem o caráter dessas formações assim como as suas práticas pedagógicas. A formação continuada tem como objetivos socializar experiências bem sucedidas dos docentes participantes, propor novas metodologias e colocar os profissionais em contato com as discussões teóricas atuais, visando contribuir para as mudanças que se fazem urgentes para a melhoria da ação pedagógica na escola.

Segundo FALSARELLA (2004), o termo formação continuada, no Brasil, é tido como um modo de socialização, cuja função é a transmissão dos saberes, propriamente do saber-fazer que guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada à mudança. Pode ser entendido ainda como um processo ininterrupto que acompanha o professor durante toda a sua trajetória profissional, de forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento proposto pelo docente, que o incentive, pela ação, pela reflexão e interação com seus pares, ao aperfeiçoamento de sua prática e à apropriação de saberes rumo à autonomia profissional. A autora descreve também o resultado de algumas pesquisas sobre o conceito de formação continuada, e fica claro que há um consenso acadêmico, na recusa deste conceito como treinamento e aceitação de uma concepção de formação continuada como processo.

A consolidação do conhecimento profissional educativo mediante a prática apóia-se na análise, na reflexão e na intervenção sobre situações concretas de ensino e aprendizagem. Ressaltando que este processo é obtido mediante situações em que se valorize o trabalho de reflexão coletiva, no instante em que se faça uma revisão crítica da prática educativa, buscando significado das ações. A formação permanente deve oferecer processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnósticos de processos, estratégias contextualizadas, comunicação e tomada de decisões (IMBERNÓN, 2001).

O conceito de formação continuada de professores pode ter diferentes enfoques, que sugerem também algumas coincidências como aponta ESTEVES e RODRIGUES (1993) em seu levantamento deste conceito em diversos autores, objetivando analisar as necessidades de formação dos professores. O conceito de formação pode incluir exclusivamente na formação continuada processos que envolvam professores em exercício da função, mas também:

atividades formativas que ocorrem após a formação inicial; atividades que visem melhorar conhecimentos, habilidades práticas que visem aperfeiçoar o trabalho em sala de aula.

A formação de professores envolve três aspectos gerais: conhecimento (formal) para a prática (o professor sabe para ele); conhecimento (tácito/experimental) em prática (na prática como é e está articulada a teoria); conhecimento da prática Político (amplo), Sociólogo (comunidade), Intelectual (sala de aula).

O trabalho docente articula os mais diversos conteúdos específicos/pedagógicos visando a aprendizagem. Deve-se considerar um tempo da aula para o professor sistematizar/organizar/dar ordem/fechar os conceitos, princípios e procedimentos científicos trabalhados. E isto é uma tarefa eminentemente do professor.

GATTI e BARRETO (2009) apontam sua preocupação de que os problemas em crescimento nos cursos de formação inicial de professores possam dar a ideia de formação continuada com a concepção de formação “compensatória”, que busca preencher as lacunas da formação inicial.

E se a formação inicial não foi suficiente, é na formação continuada que estes aspectos devem ser valorizados, mas com cautela nesta afirmação. É a forma que sejam idealizados que é importante, como um ciclo de formação, que a longo prazo ações conjuntas de formação inicial e continuada de professores possam suprir essas lacunas e então ter a formação continuada realizada apenas com objetivos específicos de formação continuada.

A formação de professores se configura, segundo MEGID (2007) em três concepções: a) positivista - com alusão ao paradigma; racionalidade técnica; b) interpretativa - com referência à epistemologia da prática; e c) crítico-dialética - baseada na perspectiva sócio-histórica. Estas três concepções dão a base aos diferentes modelos de formação continuada de professores, e segundo os autores, conduzem a três modelos de formação continuada de professores que denominaram em: modelo clássico; modelo prático-reflexivo e modelo emancipatório-político.

A perspectiva clássica da formação continuada apresentada por CANDAU (2003) tem ênfase na “reciclagem” de professores, indicando que o curso deve “refazer o ciclo”, voltar e atuar a formação anteriormente recebida. Isto pode ser alcançado tanto em cursos de pós-graduação (*strictu* ou *lato sensu*), aperfeiçoamento ou especialização, pois depois de iniciado o exercício docente o professor pode retornar à universidade e participar desses cursos, eventos científicos ou frequentar cursos de curta duração promovidos pela própria secretaria de educação. Todos esses momentos podem ser considerados importantes, mas na

sua concepção considera que os professores devam deixar o ambiente escolar e voltar aos “bancos da universidade” para adquirir avanço científico e profissional.

Trata-se, portanto, de uma perspectiva em que enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como o locus de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento. (CANDAU, 2003, p.141).

Esse modelo de formação continuada é o que predomina na maior parte dos programas propostos. A experiência docente, as vivências e a possibilidade de articular o amadurecimento e crescimento profissional no contexto de trabalho, são esquecidas dentro da concepção de cursos de formação continuada.

CANDAU (2003) ainda apresenta exemplos de programas que se situam no que ela classifica como modelo “clássico” de formação continuada de professores, mesmo que incorporem avançadas tecnologias de educação à distância.

Na pesquisa apresentada por COSTA (2004), fez-se uma discussão a respeito das características do modelo clássico e das novas tendências na formação continuada de professores, suas contribuições para a profissionalização docente, e também sobre as implicações na operacionalização das propostas coexistentes, delineando caminhos para atender às atuais necessidades atuais na formação de professores.

Outro modelo de formação continuada, com pouco sucesso, é o chamado modelo “em cascata”, que segue os moldes do modelo clássico. A metodologia baseia-se em ações que parte de um primeiro grupo de profissionais que é capacitado e assim torna-se um capacitador, que por sua vez capacita um novo grupo. Deste novo grupo, saem outros capacitadores que vão agir em outro grupo e assim por diante. Diante desse procedimento, que geralmente percorre as diferentes hierarquias da administração escolar, envolvendo diretores, supervisores, corpo técnico-pedagógico, professores especialistas das áreas, o que se observa é que mesmo envolvendo muitos profissionais, é pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma proposta pedagógica ou uma reforma educacional com profundidade (GATTI;BARRETO, 2009).

Como salienta CANDAU (2003), dentro da perspectiva clássica de formação continuada, os modelos existentes, em sua maioria, foram concebidos na idéia de que o professor retorne à universidade para participar do curso. Segundo a mesma autora, é possível a construção de novas perspectivas de formação continuada apoiadas na valorização de três

eixos: a escola como lócus da formação continuada; a valorização do saber docente; o ciclo de vida dos professores.

Outro aspecto negativo da concepção de grande parte dos cursos de formação continuada é a limitada ou ausente participação dos professores na definição de políticas públicas de formação docente e na e na formulação de projetos que valorizem a realidade escolar como principal objetivo (GATTI;BARRETO, 2009). Dessa forma, os professores não se envolvem, não são ouvidos, não se sentem estimulados a modificar sua prática, pois os pressupostos teóricos desses cursos estão muito distantes da sala de aula, não proporcionando elementos de reflexão para criarem maneiras de superar os problemas enfrentados na sala de aula. Nesse sentido passam a ter um papel de meros executores de propostas, como os professores dizem, “vindas de cima para baixo”.

Os problemas apresentados por ZEICHNER e PEREIRA (2005), apontam que nos EUA, os programas de formação profissional e de melhoria das escolas, ignoram o conhecimento e o saber dos professores e tem por base a distribuição de pacotes e kits educacionais, que gera um grande e rentável negócio nos EUA. Outro aspecto levantado pelos autores é a oferta de soluções para as escolas que não têm respaldo empírico, mesmo envolvendo grandes custos para estas. Ressaltam também a problemática similar no Brasil na oportunidade de venda de kits para as escolas.

O segundo modelo de formação continuada levantado por MEGID et al (2007) é o prático-reflexivo, que diferente do modelo clássico, parte do entendimento que os novos conhecimentos são adquiridos através da experiência prática, tendo como suporte uma concepção interpretativa da prática docente. Sua concepção está fundamentada nas ideias de Schön, que defende a ideia de que o professor deve ser capaz de aplicar seus conhecimentos científicos (técnicos) como uma atividade prática (SCHÖN, 1997). Percebe-se que este modelo a valorização que o professor adquiriu no seu trabalho da sala de aula, é muito grande. Outra característica marcante é que “o saber docente é priorizado em relação a outros conhecimentos, visto que se parte do princípio que as teorias e fundamentações educacionais somente são validadas e tidas como importantes para o professor após serem utilizadas na prática” (MEGID et al, p.79, 2007).

As propostas situadas no modelo prático-reflexivo realizam-se na forma de atividades em que o professor é estimulado a pesquisar sobre a própria prática pedagógica, para que, dessa reflexão, haja possibilidade de construção de conhecimentos para a melhoria da sua própria ação docente.

O terceiro modelo é o emancipatório-político, fundamentado na concepção sócio-histórica de formação de professores, em que valoriza o sujeito como um ser social que precisa de formação teórica para ter capacidade de transformar, na prática, a realidade. Assim, esse modelo requer do professor conhecimento para buscar sua própria concepção de mundo e poder observar suas ações práticas de forma crítica, sendo capaz de relacioná-las com as teorias educacionais e a realidade concreta, e desta forma se emancipar politicamente para transformar a sociedade em que vive. Neste modelo, as principais idéias são alguns autores como Carr, Kemmis e Zeichner, e defendem a forma mais coletiva de que as ações ocorram. A atividade reflexiva exige uma relação entre a teoria e a realidade, sendo no ambiente colaborativo entre os pares as condições necessárias para tal reflexão. MEGID et al (2007) relatam que os autores que defendem esse modelo indicam que a pesquisa-ação pode contribuir com seus princípios fundantes o caminho para conseguir essa emancipação, autonomia e também a necessária transformação da realidades vivida. É importante destacar que o professor precisa ter a consciência de que pode ser o principal sujeito de sua própria formação, na medida em que for capaz de tomar sua prática como objeto de reflexão crítica, tendo o coletivo e a troca entre os pares como ponto de apoio.

É fundamental considerar também a equipe de formadores que atuam nesses cursos, pois é necessário que estejam envolvidos com vários elementos que juntos vão conduzir ao desenvolvimento da proposta. Ensinar é uma tarefa ampla, complexa, responsável e que precisa de tempo hábil para a reflexão da prática pedagógica condizente com as diferenças encontradas no universo escolar. Ao idealizar um curso de formação continuada, a equipe deve ter como foco as problemáticas mais básicas e gerais que existem em escala mundial, mas também ter um olhar mais restrito para a os problemas locais que os professores-cursistas tem como expectativas resolverem.

Diante da discussão sobre esses modelos de formação continuada e principais problemas, é possível sinalizar algumas possibilidades de pensar um curso de formação continuada.

O processo de formação continuada deve ter como referência principal o saber docente, o reconhecimento, a valorização e também as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério.

O local mais adequando e privilegiado para que a formação continuada aconteça é a escola, pois é neste espaço que ocorrem os dilemas e problemas em situações diárias de aula, e também deve ser neste espaço articulados conhecimentos dos mais diversos (práticos e teóricos) para que sejam elaboradas ações para superação destes problemas.

A Associação Paulista de Professores do Estado de São Paulo (APEOESP, 1996) apresentou uma proposta de trabalho para que os professores coordenadores possam desenvolver com sua equipe de professores e foi baseada nos princípios de ação/reflexão/ação, visando contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas da escola. Nesta proposta fica bem aparente que os problemas ficam em torno da metodologia de ensino. Dentro desta proposta há a valorização do: conhecimento e experiência pedagógica dos professores; a construção coletiva e a socialização dos problemas considerando as histórias de vida dos professores; a metodologia de trabalho que promova a participação dos professores e coordenadores como protagonistas, sujeitos ativos no processo de identificação, análise e reflexão dos problemas existentes na escola e na elaboração de propostas para sua superação.

Nesta mesma proposta pode-se identificar três momentos: a compreensão da realidade escolar; busca das raízes dos problemas (análise); elaboração de um plano de ação.

Na compreensão da realidade escolar, é tomado como ponto de partida a realidade da escola, assumindo-a da real forma que ela é ou está, os seus alunos, equipe administrativa e pedagógica, a comunidade local, questões de ordem regional em que essa escola está inserida. Assim, o primeiro passo é identificar quais os principais problemas existentes na escola e quais os sintomas que sinalizaram a existência desses problemas. Esses sintomas podem ser os mais diversos como, evasão escolar, falta de professores, pouco interesse dos alunos pelas aulas, conteúdos escolares distantes da vida dos alunos, livro didático transformado em “professor” e o professor transformado em monitor de livro didático. Esse último sintoma é muito grave e pode ocorrer quando há problemas no domínio do conteúdo específico, pois o livro didático passa a ser o principal e único apoio de alguns professores que se negam a reconhecer essa lacuna no conhecimento. É como se fosse uma vergonha assumir que possuem dificuldades e utilizam o livro como único recurso para preparo de suas aulas.

O processo de superação dos problemas constatados e indicados pelos professores coordenadores passa pela fase de análise na qual se investiga as raízes, as causas, as origens dos problemas. Isso exige dos educadores uma reflexão crítica sobre as articulações entre causa e efeito, efeito e causa, processo que permite uma percepção mais clara do que é manifestação (efeito) daquilo que é raiz (causa) e o contexto na qual a realidade está inserida. Um momento importante desse processo é aquele em que o grupo toma consciência da totalidade do problema, o que representa e o aperfeiçoamento das capacidades dos educadores em lidar com os desafios do cotidiano escolar.

Após essa análise, é possível, com uma visão mais crítica e ampliada sobre as situações-problema, discutir formas de intervenção e de ações coletivas para modificar a

realidade existente, assim como o fortalecimento de uma prática pedagógica que resulte no fortalecimento da escola pública.

A proposta tem objetivos claros, fazendo com que o professor da escola adquira novos instrumentos de análise crítica e também que desenvolvam capacidades de decidir, propor e planejar ações que resultem na melhoria nas condições de trabalho e na construção de uma prática pedagógica efetiva. Um fator limitante dessa proposta é que apesar de apresentar características do modelo prático-reflexivo, está baseada no modelo de formação “em cascata”, podendo trazer muitas diferenças entre o idealizado, o realizado e o adquirido.

Os professores têm suas próprias concepções sobre como devem ser realizadas estratégias de formação. ESTEVES e RODRIGUES (1993) realizaram diversas pesquisas sobre o levantamento de necessidades formativas de professores e concluiu, de modo geral, que a maioria dos professores rejeita modalidades de formação que privilegiem a transmissão/avaliação e manifestam preferências por modalidades mais próximas das que caracterizam uma formação contínua, presencial, em horários alternativos. Como estratégias sugerem cursos que privilegiem a prática, troca de experiências, centrados na resolução de problemas, articulando teoria e prática. Todas essas características a partir das necessidades individuais dos professores e também em grupo, surgindo com traços que a identificam com as práticas de formação que valorizam os processos e a análise, rejeitando as práticas de aquisição “escolar” de conteúdos.

Para os professores almejam uma formação continuada que acompanhe a evolução do saber e das experiências de vida deles, de forma que permitam o desenvolvimento permanente das suas competências profissionais. Para maioria dos professores a formação deve ser prática e orientada e estar voltada para uma aplicação imediata à realidade (ESTEVES;RODRIGUES, 1993).

O estado de Minas Gerais implantou em 2004, dentro do Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores, um programa de formação continuada que teve por objetivo de promover o desenvolvimento profissional dos docentes em exercício nas escolas estaduais e valorizá-los. O programa tem como unidade básica o Grupo de Desenvolvimento Profissional de Professores, uma equipe cooperativa e estratégica do programa desenvolvido, em cada escola participante. Cada grupo é formado por professores em exercício na escola e um coordenador eleito pelos pares. Foi de responsabilidade dos grupos o Plano Anual de Atividades, incluindo discussões e proposições de reestruturação das propostas curriculares, avaliação da aprendizagem e avaliação de desempenho (FIGUEIREDO;LOPES, 2009). Os autores analisaram a implantação desse programa, seus

alcances e limitações. Sinalizam alguns aspectos na estratégia desse modelo de formação continuada, proposto pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, como:

Assim, cinco aspectos merecem destaque na estratégia desse modelo de formação continuada, proposto pela SEEMG, mesmo estando ainda em fase experimental de implantação: ter como locus a própria escola; apoiar-se na gestão de redes de conhecimento para o empreendimento da mudança das práticas profissionais; contar com a participação dos professores com base em novas perspectivas, novos enfoques e novas estratégias de trabalho; possibilitar a promoção de visão partilhada, aprendizagem em equipe; empreender estudos e esforços na utilização de novas aprendizagens como meio para o desenvolvimento e aprimoramento do trabalho pedagógico e do próprio desenvolvimento profissional (FIGUEIREDO;LOPES, p.18, 2009)

Nos Anos de 1997 e 1998, ainda no estado de Minas Gerais, foi desenvolvido um Programa Piloto de Inovação Curricular e Capacitação Docente para o Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais que teve por idéia básica a concepção de um currículo modular que propiciasse ao professor flexibilidade de compor um currículo de acordo com seus interesses e aptidões, sua realidade escolar e as características dos seus alunos (MORTIMER;MACHADO;ROMANELLI, 2000). Os autores alertam que para que o professor se torne sujeito dessa proposta e possa se interessar em implementá-la em sua sala de aula, era preciso que este participasse ativamente do processo de construção e fosse capaz de elaborar as unidades básicas do currículo a ser proposto. Neste caso, a nova proposta curricular teve como suporte a formação continuada, mas sem a intenção de treinar os professores no uso de materiais didáticos elaborados por especialistas, mas fornecer elementos para que o próprio professor possa propor um novo currículo e os materiais didáticos necessários para sua a implantação.

Como avaliação desse modelo de formação, verifica-se nos relatos comuns e gerais na realidade brasileira como falta de bons salários, condições de trabalho, falta de apoio institucional e elevada carga horária de trabalho em sala de aula, mas apesar disso muitos professores mostraram-se realizados com a possibilidade de mudarem suas práticas pedagógicas e terem uma resposta positiva por parte dos alunos.

As pesquisas em Formação de Professores crescem constantemente e buscam o entendimento de questões relacionadas ao saber docente, à profissionalização e à prática, constituindo assim possibilidades de análise destes processos de formação e profissionalização dos professores (BORGES;TARDIF, 2001), implicando, entre outros pontos, em refletir sobre alguns aspectos dos cursos de Licenciatura, para repensar os currículos destes cursos (BROUWER;KORTHAGEN, 2005).

KORTHAGEM; LOUGHRAN; RUSSEL (2006) também apontam a importância de pesquisas voltadas para a formação de professores, e ainda destaca como emergencial que tais pesquisas assumam lugar de destaque na universidade. Ainda salientam que os cursos de formação inicial de professores não preparam o professor para a prática cotidiana das escolas, proporcionando um choque com a realidade aos novos professores, quando atuantes profissionalmente. É preciso repensar a relação teoria-prática focalizada nos cursos de formação inicial de professores, para que estes sejam capazes de lidar com os problemas do ensino dos conteúdos, assim superando os dilemas e desafios encontrados no exercício da profissão. Dessa forma, as contribuições para processos de formação continuada podem ser maiores, pois se a formação inicial pode garantir elementos teóricos e práticos para o exercício docente a formação continuada pode ser idealizada de forma mais específica. É um processo bastante distinto discutir em um curso de formação continuada, uma metodologia diferenciada, jogos didáticos, por exemplo, do que trazer todos os elementos, fundamentos e aplicações da metodologia.

NOVÓIA (2009) ressalta que atualmente os professores passaram a ser peça fundamental para consolidar a diversidade envolvendo o processo de inclusão social e de integração escolar, e também, promover a aprendizagem através das novas tecnologias, constituídos por um modelo escolar único e unificado. Faz uma crítica aos cursos de formação continuada oferecidos aos professores, evidenciando que estes são descontinuados e desarticulados do projeto da escola, impossibilitando uma reflexão crítica sobre as dificuldades enfrentadas e as possíveis formas de solucionar os problemas da prática cotidiana. E elucida que a formação não pode ser vista como um meio de acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de uma identidade pessoal e profissional em permanente construção, ou seja, a formação deve ser pensada a partir da reflexão e interação realizadas na prática profissional. E ainda, defende uma cultura colaborativa que não se dê por via administrativa ou decisão superior, pois dessa forma seria impositiva, e sim, uma cultura colaborativa viabilizada pela reorganização das escolas e das políticas públicas em relação aos professores.

Na obra organizada pela Fundação Victor Civita com pesquisas realizadas entre 2007 a 2009, buscou abranger diferentes pesquisas que trouxeram resultados relevantes sobre a Educação, com o objetivo de fazer circular essas informações entre pesquisadores, universidades, organizações não-governamentais, de forma que possam refletir sobre essa realidade e contribuir para a melhoria da Educação Básica Brasileira. Nesta obra, GATTI e cols. (2011), pesquisaram sobre o que é ser professor no pensamento dos docentes das

principais capitais brasileiras e constataram uma grande insatisfação com a carreira. É interessante destacar que a maioria dos docentes brasileiros participantes afirma ter realizado uma boa formação inicial, mas afirmam não ter preparo para atuação com sucesso em sala de aula e adiantam também que a formação continuada deve ser voltada para a realidade da sala de aula.

Dar voz aos professores da rede pública, fazendo com que eles sejam parte ativa nos debates, valorizando sua experiência no sentido de melhorar o diagnóstico e contribuir para ações que resultem em soluções, é um caminho positivo para alcançar parte dos objetivos de uma educação de qualidade, mesmo que seja a longo prazo. (GATTI et al, 2011). Os autores ainda alertam que existem demandas muito claras, que foram sintetizadas de maneira geral, em áreas, que envolvem: maior integração da comunidade e da família na escola; formação inicial e continuada mais adequadas à realidade escolar; remuneração e valorização social da profissão; melhoria nas condições de trabalho (redução do número de alunos em sala de aula, qualificação extraclasse), melhoria das condições de infraestrutura e recursos pedagógicos. São pontos muito importantes que precisam ter atenção tanto para os responsáveis por políticas públicas como também os formadores que atuam tanto em formação inicial quanto continuada.

É oportuno também discutir os resultados apresentados por GATTI (2011) quando investiga a atratividade da profissão docente, em que 1501 estudantes concluintes do ensino médio para construir um panorama das percepções desses jovens em relação à carreira docente. Mesmo constatando que estes jovens consideram a profissão como uma atividade nobre, gratificante e necessária para a sociedade, apenas 2% declararam ter a pedagogia ou alguma Licenciatura como primeira opção no vestibular. Pelos resultados a principal razão são os salários baixos, a rotina desgastante e a desvalorização social da profissão professor. O que acontece é que nem sempre o aluno conquista a primeira opção e por vezes o curso de Licenciatura fica como segunda ou terceira opção do Bacharelado ou Tecnológico, assim inicia um curso, com pouca vontade e ainda pior, formam-se professores e ainda entram em sala de aula.

Assim, como sugestão, os autores ainda arriscam dizer que a mudança desse quadro deve envolver salários mais altos, melhoria de condições de trabalho, repensar a formação inicial e continuada e assim maiores ações para resgatar o valor do professor na sociedade.

MARCELO GARCÍA (2002) destaca as transformações sofridas pela sociedade e a influência de tais mudanças para a escola e para os professores. Esta sociedade, denominada por muitos de sociedade do conhecimento, tem como principais valores a informação. Mas,

além de importante, outro caráter fundamental da informação, ou conhecimento, é sua temporalidade e a necessidade constante por atualização.

Assim, atualmente, a questão não é apenas ter conhecimento sobre algo, mas, ser capaz de estar, continuamente, atualizando tais informações (permanente atividade de formação e aprendizagem).

Considerando as necessidades formativas em nossa sociedade atual, como a escola e os professores têm procurado suprir tais necessidades, ora nos cursos de formação continuada, ora nos cursos de formação inicial. É preciso refletir sobre as possibilidades da formação dos professores em conseguir formar profissionais da aprendizagem capazes de atender as demandas da sociedade atual (TAYLOR;YATES;MEYER;KINSELLA, 2011).

É necessária a superação do modelo de professor detentor do conhecimento para um modelo de professor que saiba coordenar e orientar as aprendizagens de seus alunos (MARCELO GARCÍA, 2002). O autor ainda destaca as formas de como os professores aprendem, no sentido de identificação com a disciplina a ser ministrada, domínio aprofundado do conteúdo e também conhecimento sobre como ensinar determinado conteúdo. O termo que define esse objetivo, proposto por SHULMAN (1997) é conhecimento pedagógico do conteúdo, também denominado de PCK ("Pedagogical Content Knowledge") que identifica como tarefa do professor tornar compreensível para o aluno qualquer conhecimento específico. Este saber de conteúdo é um conhecimento característico de um professor.

Analisando os dois principais aspectos destacados por MARCELO GARCIA (2002), domínio do conteúdo e as formas de ensinar esse conteúdo, há de se considerar as pesquisas de MARIN (2003) desde a década de 80 com professores atuantes das séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio. Os resultados apontaram a carência no domínio representativo de várias áreas de conhecimento, dificuldades na seleção de atividades variadas, compatíveis e adequadas metodologicamente às classes que assumem. Essa problemática é identificada atualmente e faz parte da expectativa de muitos professores que freqüentam cursos de Formação Continuada, dentro de modelos de Capacitação, Especialização, entre outros. Grande parte dos professores afirmou que buscam esses cursos para melhorar o conhecimento específico da disciplina que ministram e principalmente buscam melhores estratégias para utilizar em sala de aula (MARQUES, et al, 2011).

Como suporte para o entendimento sobre como ocorrem os saberes docente, destacam-se a referência estabelecida por TARDIF (2000), enfatizando algumas características desses saberes em três classes, intercalados e relacionados entre si. Em síntese,

os saberes (que englobam conhecimento, competências, habilidades e atitudes), segundo o autor, podem ser: Temporais, Heterogêneos e Personalizados.

Os saberes caracterizados como Temporais são aqueles adquiridos através do tempo, e constam da própria história de vida dos professores (pessoal e escolar), da sua experiência adquirida no caminho das pedras, da sala de aula, ou seja, da sobrevivência docente, e também da socialização enquanto grupo. Neste ponto há dois aspectos interessantes, o primeiro é que este tipo de saber também é por vezes detectado nos licenciandos, quando se resgata seu conhecimento, pela sua história de vida escolar, através de um professor inesquecível, que de certa forma os influencia quanto à suas atitudes em sala de aula. Por outro lado, sobre a questão da Sobrevivência Docente, é oportuno salientar que infelizmente ainda há uma cultura de que o professor aprende na prática, e isto é ruim, pois quando um professor inicia sua docência, devem-se ter parâmetros para este fim, com a devida valorização às suas vivências.

Os saberes docentes são heterogêneos por que vêm de diversas fontes, ou seja, da sua história de vida, da sua cultura escolar e dos próprios conhecimentos adquiridos nos cursos de formação inicial. Também são variados por que dependem muito dos objetivos para seu trabalho e por que necessitam desses diferentes saberes para orientar suas ações na sala de aula, que engloba conhecimentos específicos da área, pedagógicos, sociológicos, psicológicos e metodológicos.

Por fim, os saberes docentes podem ser Personalizados e Situados, pois são apropriados e incorporados, e difíceis de serem dissociados das pessoas, de sua experiência, e de sua situação de trabalho.

TARDIF (2000) em suas pesquisas não desconsidera relação dos conhecimentos oriundos das universidades com os saberes extraídos e produzidos na prática docente. O autor defende a prática interativa entre saber profissional e os saberes das ciências da educação. De acordo com o autor, o saber dos professores é o saber deles e estes relacionados com a pessoa e a identidade deles, com suas experiências de vida e com sua história profissional, suas relações com os alunos em sala de aula e, com os outros atores escolares na escola.

PIMENTA (2008) também propõe uma tipologia para os saberes docentes, uma tríade composta pelos saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e os saberes da experiência. Este último constitui um importante conjunto de conhecimentos, pois “(...) o professor vai construindo seu jeito de ser professor” (PIMENTA, 2008, p.8).

Há de se considerar também para muitos professores a maneira com que desenvolvem seus trabalhos em sala de aula é influenciada pela sua própria vivência pessoal e

escolar. MIZUKAMI (1996) destaca a questão do saber docente e sua trajetória de vida pessoal e escolar como fonte de crenças e modelos.

É preciso considerar, indicadores discutidos por GATTI e BARRETO (2009) quando dizem que a designação de formação continuada presencial abrange um leque diversificado de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionais com certificados e carga horária específica com uma organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor. Esse último é caracterizado pela utilização das horas de trabalho coletivo, efetivando-se como trocas entre pares, grupos de estudos e reflexão, aproximando-se mais do cotidiano escolar e da sala de aula.

Essas características podem fornecer subsídios para propostas de cursos de formação continuada bem sucedidos.

No que se refere à profissão do professor é interessante destacar o exposto por TARDIF e LESSARD (2008) quando apontam que este ofício está em evolução lenta, dentro de um cenário internacional. Isto é justificado, pois se observou que o sistema escolar parece ter dificuldades em integrar as mudanças em curso, mostrando-se como “uma estrutura congelada uma vez por todas, uma organização fossilizada”. O ensino apesar das mudanças e reformas nas últimas décadas, das novas tendências atuais, tem problemas em escapar às formas estabelecidas no trabalho docente, por exemplo: aprendizagem do ofício na prática; valorização da experiência; individualismo no ensino; pouca interação entre os pares; pedagogia tradicional e visão estática do saber escolar. Esses fenômenos são semelhantes em outros países em pesquisas sobre práticas pedagógicas dos professores que mostram que está distante a possibilidade de adesão às mudanças e adotarem as reformas. Estes se mostram tradicionalistas e desconfiados em relação às tentativas de transformação da sua prática. Esforçam-se para melhorar as suas práticas e adaptá-las às inovações pedagógicas, mas o fazem sempre integrando o novo ao antigo, incorporando a inovação à tradição.

[...] se os docentes transformam suas práticas pedagógicas e as adaptam, é sempre lentamente e como que em marcha ré. (TARDIF e LESSARD, p.13)

É importante destacar que a profissão do professor, mesmo que ainda ultrapassando tendências fortes e transformações na escola e no universo do trabalho docente, continua como uma ocupação tradicional e artesanal, desvalorizada pela maior parte da sociedade atual.

## **6) METODOLOGIA DA PESQUISA**

### **6.1) Abordagem Qualitativa**

A pesquisa estruturada na abordagem qualitativa buscou na análise dos discursos do sujeito suas percepções, dificuldades, méritos, sentimentos, entre outros para o entendimento e validação da metodologia adotada no curso de formação continuada.

Dentro da pesquisa qualitativa a pesquisa-ação possibilita o contato direto do pesquisador com o contexto pesquisado e sujeitos da pesquisa de forma a proporcionar a interação com o universo do estudo. Cria-se uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado que se fortifica no decorrer do estudo até alcançar os resultados finais, que será resultado de um trabalho coletivo.

### **6.2) Concepção e organização do percurso metodológico**

O trabalho com os professores, inicialmente, foi realizado por meio da metodologia participante, que é um tipo de pesquisa que surgiu no início da década de oitenta, quando a realidade de um número importante de sociedades latino-americanas se caracterizava pela presença de regimes autoritários e modelos de desenvolvimento manifestamente excludentes, no aspecto político, e concentradores, no aspecto econômico. (BRANDÃO, 1999; GAJARDO, 1999).

A opção metodológica foi pela Pesquisa Ação, decisão resultante da análise de diferentes enfoques teórico-metodológicos de pesquisa para área da Educação e da análise reflexiva do objeto e do contexto da pesquisa. Essa abordagem metodológica foi considerada apropriada à investigação por envolver a nossa participação e dos pesquisados como sujeitos ativos da produção do conhecimento ao longo do processo de pesquisa sobre o tema proposto.

O presente trabalho desenvolveu-se como uma forma de pesquisa realizada pelos professores a partir de sua própria prática, ou seja, os professores participaram diretamente dos problemas relacionados a eles, com a clareza de repensar as situações para promoverem sua resolução efetiva, no ambiente da escola, de forma colaborativa.

Seguiram-se os passos da Pesquisa-ação, que segundo FRANCO (2005) é uma metodologia de caráter formativo e emancipatório e segue princípios fundantes, indicando que a investigação sobre a prática deve contemplar:

A ação conjunta entre pesquisador-pesquisados; a realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas; a organização de condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação; a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade; o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção; reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina; ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sociohistóricas; o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação. (FRANCO, 2005, p.489).

O enfoque desta pesquisa está centrado no pensamento educacional que compreende a reflexão sobre a prática profissional como uma estratégia para o desenvolvimento do mesmo, assegurando que os processos de construção do saber docente partiram da prática e da ação reflexiva e compartilhada. O processo de formação continuada deve ocorrer de forma que o docente explore de várias formas as possibilidades de compreensão e construção do conhecimento. A exploração do ambiente escolar como “locus” de formação é de extrema importância, pois é neste espaço que ocorre efetivamente a relação ensino/aprendizagem com todas as suas implicações no trabalho docente.

A participação ativa e negociada com outros agentes educativos no desenrolar dos cursos de formação, nos projetos de parceria e de comunidades de aprendizagem possibilitou a obtenção dos dados necessários à configuração da maneira pela qual os diversos atores sociais constroem sua realidade e definem sua inserção no processo de ensino e aprendizagem.

Este tipo de pesquisa prevê que o próprio pesquisador seja um dos agentes e sujeito do objeto de pesquisa, na medida em que o mesmo deve dividir-se, doar-se, na convicção de que o objetivo não será apenas o de estudar o campo da pesquisa, mas estudar para intervir nesta realidade, promovendo uma devolutiva da informação que será produzida.

A atitude de um pesquisador desta abordagem é sempre de escuta e elucidação dos vários aspectos da situação, um mediador, sem imposição unilateral de suas próprias concepções e dos estudos dos problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo. A observação ocorrida no

processo abrange problemas de expectativas, reivindicações, decisões e é realizada através de reuniões nas quais participam as pessoas implicadas na pesquisa.

O pesquisador deve promover o processo de mudança do grupo de estudo e deve criar possibilidades de todos participarem do direito de pensarem, produzirem e dirigirem os usos de seu saber a respeito de si próprios.

Para MIZUKAMI, 1996,

[...] o processo de desenvolvimento docente seria o resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: o desenvolvimento pessoal, o da profissionalização e o da socialização profissional o que o permitiria aglutinar as práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino (coletivas pela própria natureza) justamente com as significações pessoais dadas às experiências vivenciadas.

É relevante enfatizar que a formação continuada centrada na escola deve ser pensada, tendo-se em vista, a melhoria do trabalho do professor em seu próprio ambiente de trabalho, já que é neste local que se encontram realmente os problemas da realidade escolar. Este modelo de formação não significa transferir para o espaço escolar velhas práticas tradicionais de formação contínua, onde predomina uma relação vertical do conhecimento. Mas sim uma relação mútua na qual pesquisadores e professores participam do processo e juntos constroem os saberes (MOREIRA, 2009). FRANCO (2005) frisa que o saber produzido é necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias. (p.490).

A metodologia da pesquisa-ação direciona o pensamento de que independente das técnicas utilizadas é preciso que o grupo instaure uma dinâmica de princípios e práticas que contribuam para a mudança na práxis.

Pode-se dizer que esta proposta permite a reflexão, proporcionando a autonomia do professor em relação ao cotidiano da sala de aula. THIOLENT (1988) atenta-se ao fato de que é fundamental que os pesquisadores e grupos de participantes possam responder com eficiência aos obstáculos situacionais, e para isso devem receber orientações partilhadas e estímulos para que sejam capazes de buscar estratégias que possibilitem sanar as dificuldades vivenciadas.

Quaisquer que sejam as origens de tal projeto envolvendo a Pesquisa-Ação é importante que inicie com um grupo que reconheça uma preocupação compartilhada. Este grupo não pode conseguir essa definição de maneira rápida, é determinante que haja o amadurecimento dessa preocupação e definição de etapas para a soluções dos problemas que preocupam esse grupo.

Segundo BRANDÃO (1999), devem ser considerados alguns critérios na estruturação da pesquisa, a saber: a seleção do local ou do estabelecimento da pesquisa, o conhecimento dos antecedentes históricos da localidade, da propriedade e da sua população, a informação das pessoas do local sobre os objetivos e a metodologia do estudo, sempre levando em conta a inexistência de investigações prévias sobre o tema neste local e também, a facilidade de acesso ao local selecionado.

O pesquisador deve promover o processo de mudança do grupo de estudo e deve criar possibilidades de todos participarem do direito de pensarem, produzirem e dirigirem os usos de seu saber a respeito de si próprios.

### **6.3) Etapas da Pesquisa-ação**

FRANCO (2005, 2008) discute o enfoque teórico sobre a Pesquisa-ação, apresentando reflexões sobre a possibilidade de pesquisas envolvendo esta metodologia, como técnica de pesquisa. Configura-se como uma pesquisa pedagógica, dentro do exercício pedagógico, tendo a ação possibilitando o caráter científico da prática educativa visando a contínua formação e emancipação dos sujeitos da prática.

A pesquisa-ação tem sua origem em 1946 por Kurt Lewin em atividades desenvolvidas para o governo norte-americano, num contexto pós-guerra. Essas pesquisas tinham o foco na mudança dos hábitos alimentares e de atitudes (FRANCO, 2005). Embora se tenha quase uma unanimidade na origem da pesquisa-ação por Kurt Lewin, alguns atribuem a John Dewey a construção do primeiro tipo de pesquisa-ação, outros apontam John Collier pelo trabalho sobre indígenas de reservas nos EUA (BARBIER, 2002).

O foco da pesquisa-ação, está no movimento no qual a pesquisa e a ação caminham juntas com foco na transformação. Assim, a referida ação é sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e avaliação dos resultados, sendo que não há ação sem pesquisa e pesquisa sem ação (MARROW, 1972, apud BARBIER, 2002).

Considerou-se adequado a pesquisa-ação nesta pesquisa, pois teve por eixo a transformação e autonomia dos sujeitos, sendo que as mudanças foram negociadas e administradas pelo grupo. A organização dessa metodologia é realizada mediante as situações relevantes que vão surgindo durante o processo, considerando a voz do sujeito, sua perspectiva e seu sentido (FRANCO, 2005). O sujeito tem a plena consciência das mudanças

que vão ocorrendo em si próprio e no processo, sendo essa participação consciente que justifica o caráter emancipatório dessa metodologia.

Os princípios fundantes da pesquisa-ação, citados por FRANCO (2003) foram desenvolvidos nesta pesquisa, de acordo com as necessidades e envolvimento dos professores:

- Ação conjunta da pesquisadora com os pesquisados, sempre negociada no coletivo;
- A pesquisa acontecendo no próprio local das práticas dos professores, caracterizando uma formação no próprio contexto de trabalho;
- Organização de condições de autoformação e emancipação dos sujeitos da ação, pois cada professor estava comprometido com um objetivo de interesse do coletivo;
- Criação de compromissos com a formação e desenvolvimento de procedimentos críticos-reflexivos sobre a realidade vivida pelos professores;
- Reflexão para a superação da alienação e “massacre” da rotina, já vivenciado em outros momentos de cursos de Formação Continuada que apontavam na direção da não valorização dos professores;
- Criação de uma dinâmica coletiva para gerar reflexões contínuas e evolutivas, defendendo a idéia de que “pode ser melhorado, se for de interesse do grupo”;
- Conscientização de uma cultura coletiva como norteadora para a melhoria das práticas.

Dentro da dimensão metodológica da pesquisa-ação com foco na perspectiva da investigação científica, existem alguns passos que se caracterizam por ter a práxis social como ponto de partida e chegada da construção do saber e que são realizados dentro do ambiente que se situa a realidade a ser pesquisada. Essas etapas ocorrem de maneira dinâmica, mas permitem ajustes no caminho sendo adequadas e renovadas (espirais cíclicas) e são elas: planejamento, ação, reflexão, pesquisa, ressignificação e replanejamento. As espirais cíclicas são ajustadas à necessidade do coletivo.

Quando se fala de pesquisa-ação é interessante discutir de quais ações são referidas. É importante identificar as ações necessárias à construção/compreensão do objeto de estudo em questão, para a produção do conhecimento. As ações devem emergir do coletivo, ter interação dialógica, entendimento e acordo para caminhar na direção da produção do saber.

Neste sentido o papel do pesquisador é, principalmente, caminhar para construir um saber na prática, que situa entre o pólo subjetivo e o objetivo e tem por função: ter um diálogo de igual para igual, ser facilitador, interagir, perceber que suas ações tem significado diferente para cada um do grupo e participar de cada etapa. O pesquisador deve tecer e construir o

espírito coletivo, integrando ação e pesquisa. Já os participantes devem participar da elaboração dos instrumentos e compreender seu significado, comprometer-se com a situação investigada, participar ativamente da pesquisa na busca de soluções e colaborar na tomada de decisões.

Entre outros momentos diferenciados, que podem ser ajustados às necessidades coletivas, estão as espirais cíclicas (Figura 1), baseadas nas ideias de Kurt Lewin<sup>1</sup>, citada por SANTOS (2004). Não seguem uma linearidade, as fases caminham dentro de uma circularidade, sintetizadas em:

- Construção dinâmica do coletivo;
- Ressignificação das espirais cíclicas;
- Produção do conhecimento e socialização dos saberes;
- Análise/redireção e avaliação das práticas;
- Compreensão de novas dinâmicas compreensivas.

Fases da Espiral autoreflexiva de Lewiniana:

Formada por ciclos, tendo uma etapa preliminar e finalizando com a resolução do problema.

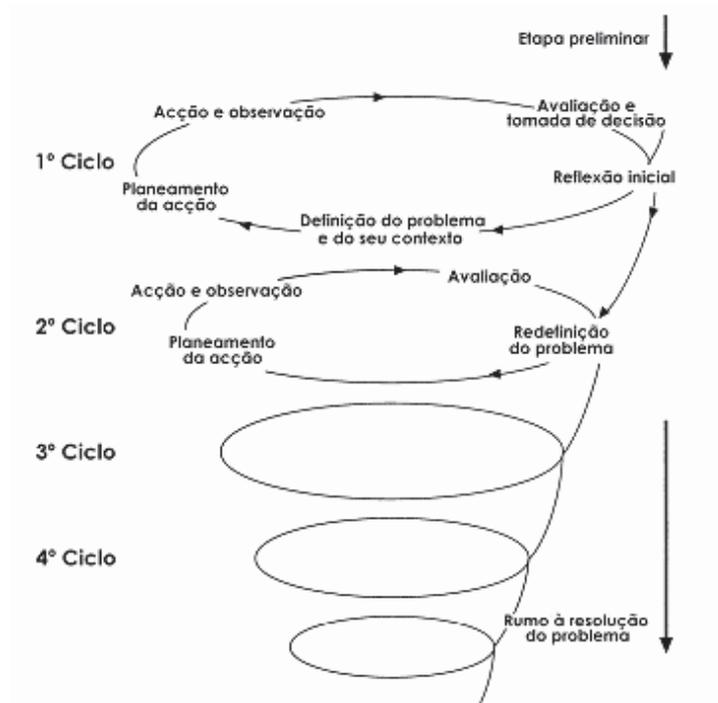


Figura 1: Espiral reflexiva lewiniana. Fonte: SANTOS (2004)

<sup>1</sup> Adaptado de LAVOIE, L. MARQUIS, D.; LAURIN, P. La recherché-action: théorie et pratique. (Manuel d'autoformation). Canadá: Presses de l'Université du Québec, 1996.

#### **6.4) Instrumentos de coleta de dados**

Para os aspectos éticos (instrução geral e obtenção de anuência dos participantes), todos os educadores entrevistados serão informados sobre o objetivo do estudo e deveram se manifestar acerca do interesse em participar da pesquisa.

A pesquisa envolve as técnicas de observação, análise documental, relatório dos participantes (professores) sobre as atividades desenvolvidas, depoimentos dos professores, questionários e entrevistas com os professores.

A Análise Documental envolveu análise e estudo teórico dos documentos oficiais que embasam as propostas dos Cursos de Educação Continuada “Teia do Saber” (consultas em sítios da Internet, de instituições oficiais, visitas em oficinas pedagógicas, e Diretorias de Ensino).

O uso de questionários e entrevistas visa possibilitar a análise do perfil dos professores envolvidos, o levantamento e diagnóstico de suas necessidades e problemas. A técnica de entrevista visa ainda captar as percepções dos professores a partir da aplicação da metodologia proposta para o curso, procedimentos e recursos em sala de aula.

A técnica de observação visa o acompanhamento do trabalho docente em sala de aula após a realização do curso, bem como registro das manifestações, reações e percepção de professores durante a realização curso, dos projetos de parceria, e das manifestações e reações dos professores e alunos em ambientes de aprendizagem.

Os registros dos professores sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula após a realização do curso e seus depoimentos pessoais, bem como os depoimentos escritos pelos alunos, possibilitaram apreender as dinâmicas de trabalho, as percepções e sentimentos dos envolvidos sobre o trabalho realizados, constituindo rica fonte de informação, de natureza qualitativa, sobre a relevância da metodologia utilizada no programa de educação continuada, na qualidade do trabalho docente e nas aprendizagens dos alunos.

#### **6.5) Análise dos dados**

A análise dos questionários e entrevistas foi feita a partir da categorização de aspectos pertinentes, similares com o intuito de uma compreensão mais crítica do sentido das comunicações, seu conteúdo e o significado aparente ou implícito. Esta análise foi feita por meio das técnicas propostas por BELL (2008). Os questionários e entrevistas foram

transcritos, lidos atentamente e, agrupadas de acordo com os pontos recorrentes nas respostas para organizar as categorias de análise para leitura posterior. Na primeira parte, análise diagnóstica, cada uma das categorias encontradas, foi dividida em subcategorias e tratadas individualmente. A segunda parte foi dividida em quatro momentos, cada um com seus aspectos particulares e fundamentais para a pesquisa. A terceira parte dividida em seis questões principais foi representada na íntegra como apresentada para os professores e analisadas separadamente. Na última parte aspectos transcritos integralmente para ilustrar o retorno e o trabalho dos professores em sala de aula. Esses procedimentos permitiram um entendimento mais profundo dos dados coletados e permitiram estabelecer um elo de ligação em todas as partes da pesquisa assim constituídas.

## **7) RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **7.1) Caracterização do município de Registro e região**

O município de Registro localiza-se na região do Litoral Sul Paulista, dentro do Vale do Ribeira. Possui cerca de 55 mil habitantes, no total de aproximadamente 80 mil habitantes do Vale do Ribeira, composto por Juruá, Jacupiranga, Pariquera-Açu, Iguape, Eldorado e Sete Barras. Assim é conhecida também por “Capital do Vale do Ribeira”, mas pela sua diversidade cultural e grande influência japonesa também é chamada de "Capital do Chá". A região também é local privilegiado para a cultura de bananas pelo clima propenso a esse plantio, promovendo também o artesanato derivado desta agricultura específica.

Registro também preserva bens culturais da imigração japonesa, por meio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan): Sede da Kaigai Kogyo Kabushiki Kaisha (KKKK), antigas fábricas de chá e residências de primeiros colonos japoneses, as Igrejas Episcopal Anglicana e de São Francisco Xavier e as primeiras mudas de chá da variedade Assam. Outro destaque são as esculturas do artista plástico Yutaka Toyota confeccionadas com material das antigas fábricas de chá e dos armazéns e do engenho de beneficiamento de arroz, distribuídas pelo município. A Figura 2 apresenta os municípios que fazem parte do Vale do Ribeira, região sudoeste do Estado de São Paulo.

Em função da maior população do Vale do Ribeira, o município de Registro aloca a Diretoria Regional de Ensino, em que outros municípios menores são englobados no que se refere a centralização e organização escolar da rede pública de ensino.

A Tabela 1 traz a distribuição das escolas que fazem parte da Diretoria de Ensino – Região de Registro e sua jurisdição. O total de escolas representa todos os níveis de escolaridade: infantil, fundamental, médio e educação de jovens e adultos. Em destaque as escolas de Ensino Fundamental por ser a principal atuação dos professores do curso de Educação Continuada desta pesquisa.



Fonte: [http://www.akivende.com/imoIV381/mapa\\_cidade.jpg](http://www.akivende.com/imoIV381/mapa_cidade.jpg)

Figura 2: Região do Vale do Ribeira (SP)

Diretoria de Ensino / Região		
Jurisdição	Quantidade de Escolas	
	EF	Total
Barra do Turvo	2	2
Cajati	5	5
Cananéia	4	13
Eldorado	6	11
Jacupiranga	3	3
Parquera-Açu	4	5
Registro	12	14
Sete Barras	3	4

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Secretaria de Educação, disponível em <http://escola.edunet.sp.gov.br>. EF – Ensino Fundamental

Tabela 1 – Distribuição das Escolas Estaduais, Ensino Fundamental e Total pertencentes à Diretoria de Ensino – Região de Registro

## 7.2) Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Registro, durante o desenvolvimento do curso de Educação Continuada “Teia do Saber”, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A escolha pela turma do curso de Matemática, voltada para o Ensino Fundamental, deu-se pela formação específica da pesquisadora e envolvimento com esta área de conhecimento, assim como experiência na docência deste nível de ensino. As atividades ocorreram no complexo Kaigai Kogyo Kabushiki Kaisha (K4444), representado na Figura 3, é um monumento que traz inspiração intelectual e guarda bens patrimoniais de natureza artística, estética, histórica, cultural, turística e paisagística.



Fonte: <http://cidaderegistro.wordpress.com>

Figura 3: Monumento histórico Kaigai Kogyo Kabushiki Kaisha (K4444)

## 7.3) Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são profissionais da Educação, ou seja, Professores da rede Pública de Ensino, alocados na Diretoria de Ensino do município de Registro, envolvidos com o Programa de Educação Continuada “Teia do Saber”.

Os dados foram coletados através de questionários entregues aos professores que participaram do projeto. Os questionários foram realizados nos anos de 2004 a 2006.

A frequência dos participantes nos três anos foi bem expressiva, pois em cada ano o número de participantes permaneceu quase total. Inicialmente, em 2004, 31 participaram, em 2005 houve desistência de 4 professores e em 2006 apenas de 1 professor. É uma participação privilegiada para um mesmo programa de Educação Continuada oferecido em anos diferentes com o intuito de continuidade e aprofundamento.

### 7.3.1) Sexo

Caracterização da amostra com relação ao sexo foi importante para conhecimento do público-alvo. Do grupo de estudo constituído por 26 professores de municípios diferentes 4 se declararam do sexo masculino (15,4%) e 22 se declaram do sexo feminino (84,6%) como pode ser observado na tabela 2.

Gênero	Frequência	Frequência percentual
Masculino	4	15,4%
Feminino	22	84,6%

Tabela 2– Caracterização do público participante com relação ao gênero.

A maior participação feminina pode ter relação ao grande número de indústrias presentes na região do Vale do Ribeira, trazendo ofertas atrativas de emprego, geralmente ocupada por homens, por apresentarem maior disponibilidade para o trabalho no sistema de turnos. Outro fator é a remuneração mais expressiva nestas indústrias e a possibilidade de plano de carreira que valoriza a experiência.

### 7.3.2) Idade

Como observado na tabela 3 a media de idade dos sujeitos é de 40 anos, tendo a maioria variando entre 36 e 40 anos (38,5%), e valores limites entre 32 e 48 anos

Intervalo de idade	Frequência	Frequência percentual
30 – 35	5	19,2%
36 – 40	10	38,5%
41 – 45	6	23,1%
46 – 50	5	19,2%

Tabela 3 – Distribuição da frequência de idades do público participante .

### 7.3.3) Tempo de Magistério

Com observado na tabela 4 o tempo de magistério mais frequente esta no intervalo de 5 a 10 anos de exercício. O grupo apresenta uma distribuição uniforme entre os intervalos considerados. No grupo em questão não se constatou a presença de professores iniciantes (menor que 5 anos de magistério). Um fator atribuído é a permanência desses professores nas mesmas escolas, pela necessidade do profissional da área específica de matemática. Outra informação importante desse grupo é o fato de todos atuarem no Ensino Fundamental (normal e EJA) desde o início de suas carreiras, e apenas 1 dos professores atua no Ensino Médio na disciplina de Química.

Intervalo de tempo de magistério	Frequência	Frequência percentual
5 – 10	10	38,5%
11 – 15	6	23,1%
16 – 20	6	23,1%
21 – 25	4	15,4%

Tabela 4 – Distribuição da frequência do tempo de exercício de magistério entre o público participante .

### 7.3.4) Município de Atuação

Como mencionado anteriormente a Diretoria de Ensino da Região de Registro compreende inúmeros municípios da região do Vale do Ribeira e os professores estão distribuídos por vários desses municípios como pode ser observado na tabela 5.

Diretoria de Ensino / Região	
Município	EF
Barra do Turvo	1
Cajati	6
Cananeia	-
Eldorado	2
Jacupiranga	3
Pariquera-Açu	1
Registro	10
Sete Barras	3

Tabela 5 – Distribuição do número de professores por município de atuação na Diretoria de Ensino da Região de Registro.

### 7.3.5) Formação Acadêmica

Todos os participantes possuíam curso superior com licenciatura plena e mais de 50% possuíam mais de uma licenciatura. Todos os participante possuíam a formação em matemática e 4 possuíam pós-graduação, mas apenas um em matemática. Os dados sobre os participantes podem ser observados na tabela 6.

Curso	Frequência
Licenciatura em Ciências Exatas	4
Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática	12
Licenciatura em Matemática	12
Licenciatura em Pedagogia	12
Licenciatura em Ciências Biológicas	3

Tabela 6 – Formação acadêmica dos professores participantes.

É relevante destacar que apenas 2 professores cursaram a graduação fora da cidade de Registro/SP. Todos os outros cursaram a graduação nas Faculdades Integradas do Vale do Ribeira (Registro/SP) que apresentou diferentes modalidades de cursos, inicialmente o Curso de Ciências Exatas, depois a Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática e em seguida a Licenciatura em Matemática. Na verdade o perfil de formação desses professores permeia o próprio histórico evolutivo da faculdade local. Outro fator importante é a sólida formação desses professores de matemática, na respectiva área de atuação e também complementado por outra graduação, na maioria, Pedagogia. Aspecto importante, pois há muitas discussões acerca da falta de formação do professor que está atuando em determinada disciplina, e quase sempre pela falta de profissional qualificado

### 7.4) Apresentação e Análise Diagnóstica

O Programa de Educação Continuada de Professores, Teia do Saber de 2004 foi dirigido pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (Unesp) e foi previsto um total de 10 encontros, no período de agosto a dezembro do mesmo ano. Em agosto quando a pesquisadora foi contatada para participar do 5º, 8º e 9º encontro e sugeriu o tema *Jogos*

*Didáticos e Projetos Interdisciplinares*, devido ao seu envolvimento e segurança com a temática na área de Ciências da natureza e Matemática.

Após o primeiro encontro, a pesquisadora checkou quais foram as expectativas dos professores para o curso de modo geral, pois a coordenação havia passado um questionário com essa finalidade. Não foi surpresa os relatos caminharem para a linha de metodologias diferenciadas, valorização do cotidiano e também atividades que pudessem ser aplicadas na sala de aula. No quinto encontro o diagnóstico da turma do Curso de Matemática (Módulo I - Inicial), foi de professores ainda desmotivados por não conseguirem se identificar com os outros dias de curso, resistentes e apreensivos e com certa desconfiança.

A turma de Matemática foi considerada a mais exigente e identificou-se com a pesquisadora, pois viam a possibilidade de analisar e discutir problemas de sala de aula na perspectiva de soluções e na esperança de melhorar o ensino. Havia a responsabilidade de retornar aquilo que de forma tão esperançosa, foi idealizado pelos professores, criou-se vínculos e alimentaram-se sonhos.

*Alguém sonhou um dia...  
Confiou...  
Compartilhou conosco este sonho.  
Unimo-nos,  
Buscamos meios, criamos...  
Hoje, felizes e satisfeitas,  
Contemplamos a possibilidade da  
Realização desse sonho....  
(professoras cursistas, 2004)*

No ano de 2005, a regência do curso Teia do Saber ficou para as Faculdades Integradas do Vale do Ribeira, mas a pesquisadora teve a oportunidade de participar de três encontros com a mesma turma de 2004. Em novo contato, agora no Curso de Matemática (Módulo II - Continuidade) do Programa de Educação Continuada de Professores, Teia do Saber, desenvolveu-se a mesma temática “Jogos Didáticos” e obteve-se expressiva participação dos professores e os resultados dentro do esperado, em que se valorizaram a construção do conhecimento e socialização desse conhecimento construído.

Esses dois módulos (Inicial e Continuidade) com três encontros de 8 horas cada um, envolveu os professores no curso em conhecer a potencialidade dos Jogos Didáticos e aplicarem os conteúdos aprendidos nas suas aulas de matemática. A proposta agradou a todos e cada atividade proposta correspondia as suas expectativas de forma surpreendente.

Cada professor teve a liberdade de testar a proposta, uma vez que foram elaboradas duas oficinas temáticas para que pudesse construir coletivamente os jogos, criando oportunidade para que cada um a elaborasse um Kit com os materiais. Essa construção coletiva foi importante para a troca de experiências e acréscimo às vivências pedagógicas diversas, devido ao local de atuação.

A partir da análise e da interpretação do material obtido na coleta de dados, das categorias inicialmente instruídas, guiadas pelas ideais e das ações dos professores, obteve-se um começo no processo de confrontar os resultados. Estas apresentaram a necessidades de serem fragmentadas para melhor detalhamento, pois mereceram um rótulo próprio (BELL;2008). Considerou para análise diagnóstica a experiência vivenciada em 2004 e 2005 a partir da qual foram construídas inicialmente, as seguintes categorias para estudo:

1. Perfil da capacitadora;
2. Possíveis expectativas para próximos encontros/cursos;
3. Características/Metodologia do curso;
4. Contribuição para a prática pedagógica;
5. Uso dos Jogos no ensino de conteúdos matemáticos.

Os dados relacionados seguem as categorias de análise que por sua vez direcionaram o processo de compreensão e os resultados preliminares da pesquisa. Com o intuito de melhor compreensão as cinco categorias originadas, foram analisadas de maneira individual com as respectivas subcategorias.

#### **7.4.1) Primeira categoria: Perfil da capacitadora**

Esta categoria caracterizou-se nos dois anos de trabalho e apresentou 11 subcategorias relacionadas, como ilustrados na Figura 4 e na Tabela 7. É um aspecto interessante, pois a equipe de formadores que atua nos cursos de Educação Continuada deve ter características próprias, no sentido de envolver-se com a realidade escolar e auxiliar na superação conjunta e compartilhada de problemas que possam surgir nas escolas. Compromisso com o grupo de professores parece ter grande relevância no perfil do capacitador, pois 13% dos pesquisados identificaram essa característica, assim como

experiências concretas para relatar (11%) e experiências com a realidade escolar (10%). Os relatos abaixo seguem nessa direção:

*A professora se mostrou bem compromissada com o grupo de professores, tornando o curso dinâmico, atraiu a atenção dos professores, é uma pessoa que tem experiência de sala de aula para discutir com o grupo, trouxe várias atividades que podem ser aplicadas com nossos alunos. Alguns professores poderão até citar que já conheciam porque já conheciam com o projeto Ensinar e Aprender, mas não haviam passado para os demais colegas. Espero que nós recebamos os xerox das atividades que ela se comprometeu a trazer. Foi uma das melhores monitoras que tivemos durante este curso “Teia do Saber”. Parabéns!! Sucesso!*

*Hoje tivemos um dia muito produtivo, com a professora. Conhece a realidade dos professores e da sala de aula.*

Quando os professores relatam que compartilhar experiências é interessante, desejam também ouvir do capacitador alguns aspectos por ele vivenciado com o intuito de socializar e juntos buscar alternativas para a superação de dilemas encontrados no trabalho docente. Criticam quando o capacitador quer apenas ouvi-los, sem poder apresentar alguma vivência, desta forma não estabelecem vínculos. É o que se destaca nos relatos:

*A capacitadora teve domínio do grupo devido ao tratamento de igual para igual. Trouxe experiências para troca sem esperar apenas as nossas experiências*

*A atuação da professora é favorável pois permite o diálogo, intercâmbio entre colegas e a própria professora. Isto é de extrema importância pois estabelece vínculos possibilitando maior expressão na participação dos cursistas.*

Outro aspecto está relacionado com o conhecimento da ciência de referência e da didática em sala de aula, pois 13% apontam boa explanação, segurança na aula e domínio do conteúdo específico (10%). Carisma (7%), e dinamismo (12%) também aparecem na voz dos professores, identificando um profissional bem esclarecido e satisfeito com a profissão docente. No momento em que o grupo de professores torna-se alunos, agem como tal e preocupam-se, por exemplo, em saber se o capacitador domina o que vai expor. Isso é aparente nos relatos abaixo:

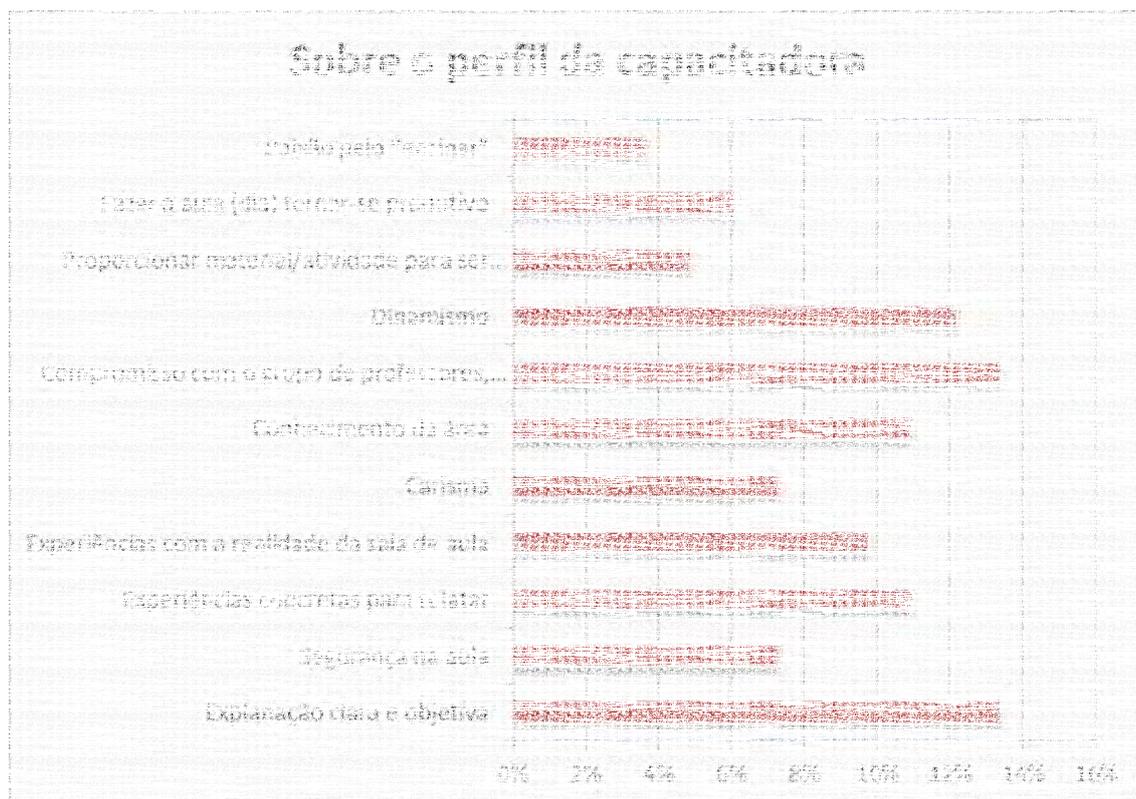


Figura 4: Primeira categoria: Sobre o perfil da capacitadora (Elaboração própria)

Subcategorias de análise	%
Explicação clara e objetiva	13%
Segurança na aula	7%
Experiências concretas para relatar	11%
Experiências com a realidade da sala de aula	10%
Carisma	7%
Conhecimento da área	11%
Compromisso com o grupo de professores, interação entre todos	13%
Dinamismo	12%
Proporcionar material/atividade para ser aplicado em sala de aula	5%
Fazer a aula (dia) tornar-se produtivo	6%
Paixão pelo "ensinar"	4%

Tabela 7: Subcategorias de análise do – Perfil da capacitadora

*A professora demonstrou segurança e conhecimento nesta área, proporcionando com suas experiências, a esperança de que estamos no caminho certo.*

*...professora com domínio e experiência; material preparado, sem improviso, professora excelente, com postura profissional.*

*Ela soube esclarecer nossas dúvidas e conduziu a aula de maneira prazerosa onde nem vimos a hora passar.*

*Tem uma maneira especial de conduzir o seu trabalho vindo de encontro com nossos interesses.*

*Demonstra interesse em colaborar com nossos anseios e faz o possível para tirar nossas dúvidas. O sábado passa sem que a gente perceba.*

*Quanto a exposição da profa., mostrou-se extremamente dedicada, tornando a aula dinâmica, com participação total da classe.*

Indiretamente nesse último relato aparece a valorização do grupo pela participação de todos na aula. Esta observação terá destaque em outras categorias de análise que serão discutidas adiante.

Ainda no perfil do capacitador, com menos frequência aparece a aplicabilidade do curso em sala de aula (5%), porém este aspecto terá discussão posterior.

#### **7.4.2) Segunda categoria: Possíveis expectativas para próximos encontros/cursos**

Essa categoria é uma das mais importantes, pois pode auxiliar no planejamento de novos cursos de formação continuada bem sucedidos (Figura 5 e Tabela 8). Um primeiro ponto a destacar é a valorização pela continuidade do curso e a possibilidade de refletir sobre o vivenciado em cada etapa, quando apontam discutir a aplicação e produção de atividades vistas no curso (35%) e vinda da mesma capacitadora (21%). Talvez esses possam ser argumentos para a realização do curso com sucesso (18%). Os próximos relatos ilustram essas características:

*É interessante aplicar esse material em sala de aula e na próxima fase do curso discutir a sua aplicação.*

*Para os próximos encontros podemos estar desenvolvendo essas atividades, ou seja, produzindo e praticando, pois talvez alguns colegas fiquem inseguros na maneira correta de praticar essas atividades*

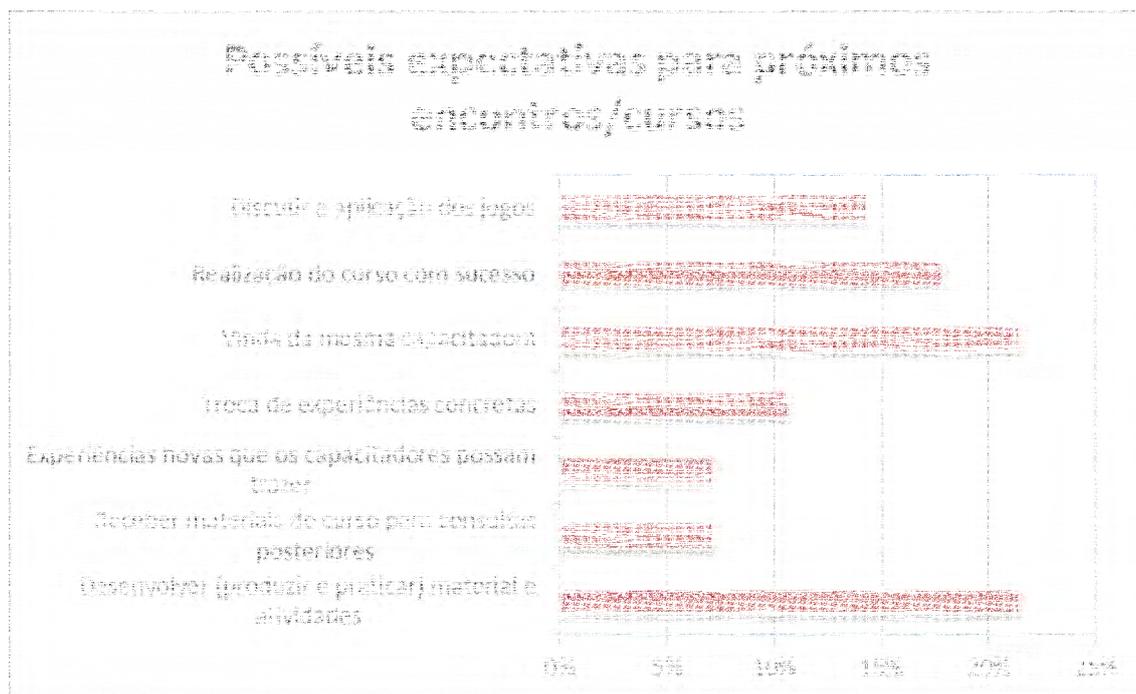


Figura 5: Segunda categoria: Possíveis expectativas para próximos encontros/cursos

Subcategorias de análise	%
Desenvolver (produzir e praticar) material e atividades	21%
Receber materiais do curso para consultas posteriores	7%
Experiências novas que os capacitadores possam trazer	7%
Troca de experiências concretas	11%
Vinda da mesma capacitadora	21%
Realização do curso com sucesso	18%
Discutir a aplicação dos jogos	14%

Tabela 8: Subcategorias de análise – Expectativas para próximos curso/encontros

A realização do curso com sucesso faz parte de um processo de motivação do professor para frequentar o curso, cria estímulos positivos como aponta o relato a seguir:

*Na minha opinião, todos os sábados deveriam ser como este. Gostei também da programação para o próximo sábado, com certeza terei mais animo para vir, do que nos sábados anteriores*

De acordo com os relatos, foi possível identificar que o professor não deseja apenas “receitas” para reproduzir em sala de aula, ele se interessa por cursos que proporcionem a reflexão do que foi vivenciado no curso e tenha a oportunidade de retornar com a sua própria

concepção daquilo que foi apresentado. É um momento de conduzir e relacionar a teoria e a prática.

#### 7.4.3) Terceira categoria: Características/Metodologia do curso

Nesta categoria foi possível identificar quais as características que um curso de Formação Continuada deve ter para atingir o êxito no seu desenvolvimento. Pela sua relevância aparecem 13 subcategorias, distribuídas em diversos aspectos, todos importantes no repensar de um curso de formação continuada bem sucedido. A Tabela 9 apresenta esses resultados e a Figura 6 ilustra as subcategorias mais frequentes.

Houve um destaque para o perfil do dia trabalhado (18%), pois como dito anteriormente, no momento que o professor torna-se aluno, exige uma aula dinâmica, bem aproveitada, não cansativa e faça sentido nos seus objetivos (7%). Outro aspecto foi o espírito coletivo que foi bastante presente durante o curso, fazendo com que não apenas houvesse a interação entre o grupo de professores, mas também bom entrosamento com a capacitadora. Abaixo alguns relatos representativos:

*Maior interação entre o grupo (a professora conduziu a sala de uma maneira perfeita, que agradou a todos), com a professora conseguimos atingir os nossos objetivos!*

*A aula de hoje foi bem interessante é o que pretendíamos, muito produtiva, gostei muito.*

*Não sei se me sinto um ânion ou um cátion, mas a partir do curso de hoje me sinto com carga para compartilhar com os colegas e alunos, aprendi novas metodologias, novas formas de ensinar. Afinal nos seres humanos temos essas possibilidades (compartilhar), por que não aproveitá-la? No curso de hoje a professora ocupou muito bem o lugar e espaço, foi muito proveitoso.*

Um ponto importante que também teve espaço nos relatos dos professores, foi a possibilidade de trocar experiências concretas, motivando-os, e através do curso, estender o aprendizado para a realidade de cada sala de aula (38%).

*Gostei muito do dia de hoje, pois aprendi outras técnicas da matemática, que para o meu aprendizado vai ficar mais fácil de passar determinado conteúdo do Ensino Fundamental.*

*Da forma como está sendo abordado os temas, fica fácil o entendimento, o legal é essa troca entre pessoas de diferentes cidades relatando experiências boas e ruins que já colocaram em prática na sua cidade....*

*As atividades realizadas no encontro estão dentro da realidade dos nossos alunos e podemos trabalhar com uma sala numerosa. A professora explicou muito bem todas as atividades, deixando fácil relacionamento entre os demais professores.*

Quando o professor chama a atenção de aspectos relacionados à realidade dos seus alunos, a possibilidade de trabalhar com uma sala numerosa ou troca de experiências, está evidenciando a escola como locus de formação. Nesse cotidiano, o professor aprende e reestrutura seu aprendizado, e é nesse locus que diversas vezes ele vai aperfeiçoando sua formação. (CANDAUI, 2003), e ainda ressalta-se a relevância dessa vertente na superação dos modelos clássicos de formação continuada:

Nesse sentido, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Contudo, não se alcança esse objetivo de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo (CANDAUI, p.144, 2003)

A autora ainda discute que uma prática repetitiva, mecânica não favorece esse processo. Isso enfrenta alguns discursos existentes de que o professor deseja receitas prontas para apenas reproduzir em sala de aula.

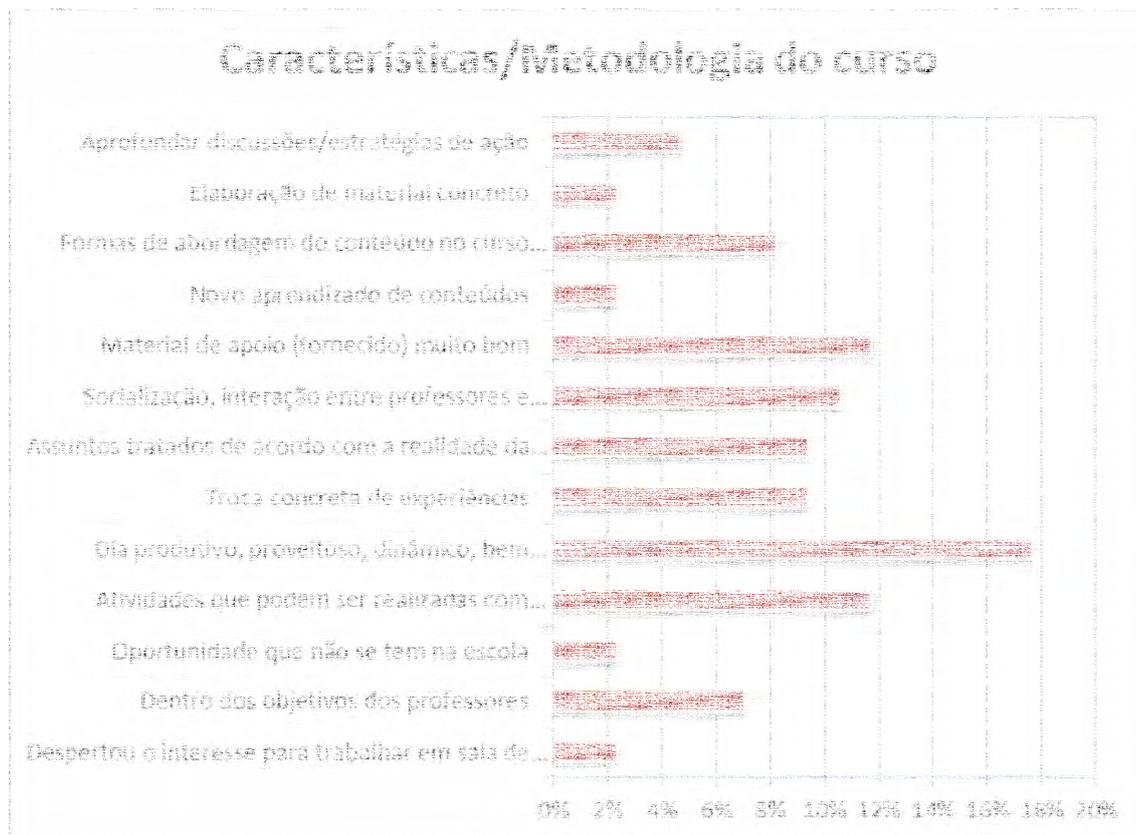


Figura 6: Terceira categoria: Características/Metodologia do curso

Subcategorias de análise	%
Despertou o interesse para trabalhar em sala de aula	2%
Dentro dos objetivos dos professores	7%
Oportunidade que não se tem na escola	2%
Atividades que podem ser realizadas com alunos na aula	12%
Dia produtivo, proveitoso, dinâmico, bem elaborado, divertido	18%
Troca concreta de experiências	9%
Assuntos tratados de acordo com a realidade da sala de aula	9%
Socialização, interação entre professores e também com a professora	11%
Material de apoio (fornecido) muito bom	12%
Novo aprendizado de conteúdos	2%
Formas de abordagem do conteúdo no curso (clara e objetiva)	8%
Elaboração de material concreto	2%
Aprofundar discussões/estratégias de ação	5%

Tabela 9: Subcategorias de análise – Características/Metodologia do curso

Os professores dessa pesquisa atingiram esse processo de formação, pois tornaram a prática reflexiva, e foram capazes de identificar e resolver os problemas que surgiram em suas escolas, construindo de forma coletiva essa prática.

*O curso no dia de hoje foi muito proveitoso, pois fizemos material concreto para trabalhar com nossos alunos, pois assim enriquecemos nossas aulas e os alunos aprenderão com mais facilidade.*

*Os materiais podem ser trabalhados em sala de aula, de acordo com a nossa realidade.*

*Hoje a clientela da rede pública é heterogênea, os jogos permitem uma adequação dos conteúdos estruturados e as expectativas e necessidades dos alunos. É importante ir além da resolução que é trabalhar as diferentes estratégias de ação e então sistematizar.*

NÓVOA (1991) também faz um apontamento na mesma direção, quando coloca:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação continuada se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (p.30)

É extremamente importante e indispensável considerar a escola como parte inseparável do processo formativo na educação continuada, pois favorece a articulação com a realidade escolar, partindo das necessidades reais dos professores e alunos.

#### **7.4.4) Quarta categoria: Contribuição para a prática pedagógica**

Essa categoria referiu-se as possíveis contribuições para a prática pedagógica após participarem do curso, pois é um dos objetivos do curso de formação continuada, o aprimoramento e inovação da prática pedagógica dos professores, com o intuito de proporcionar ganhos positivos nas respectivas ações. As subcategorias estão ilustradas na Figura 7 e descritas na Tabela 10. Os relatos a seguir indicam essa perspectiva.

*Os encontros estão sendo útil para meu trabalho em sala de aula, devido troca de experiências, material recebido e informação dada pela professora.*

*Gostei muito do dia de hoje, estou levando várias bagagens para meu desempenho na sala de aula, tudo o que aprendi vai ser útil no meu ensino aprendizagem.*

*É o que estava precisando, de jogos novos para motivar os aluno, uma aula diferente e interessante*

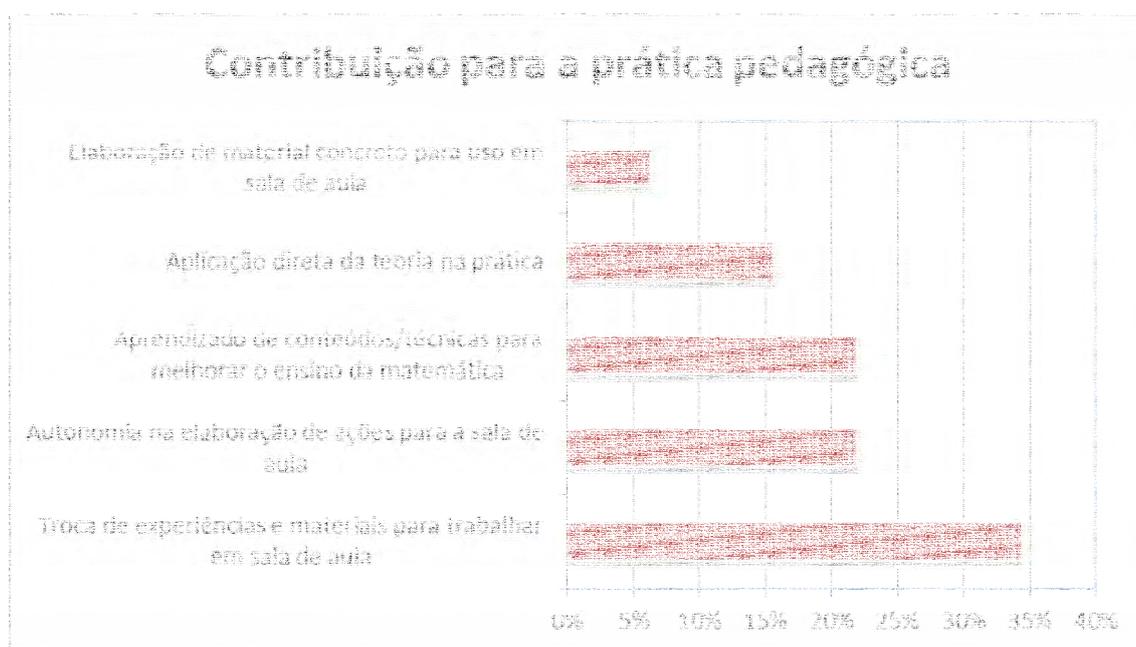


Figura 7: Quarta categoria: Contribuição para a prática pedagógica

Subcategorias de análise	%
Troca de experiências e materiais para trabalhar em sala de aula	34%
Autonomia na elaboração de ações para a sala de aula	22%
Aprendizado de conteúdos/técnicas para melhorar o ensino da matemática	22%
Aplicação direta da teoria na prática	16%
Elaboração de material concreto para uso em sala de aula	6%

Tabela 10: Subcategorias de análise – Contribuição para a prática pedagógica

*A aula de hoje foi bastante interessante, pois as atividades desenvolvidas poderão ser aplicadas no dia-a-dia em nossas salas de aula, e a professora conduziu a aula de forma que, todos puderam participar, desenvolvendo assim um melhor trabalho em grupo, com a participação de todos.*

*A aula de hoje foi bem interessante é o que pretendíamos. As atividades que poderão ser trabalhadas com nossos alunos, exposta de forma clara e simples. Gostei!*

*Gostei muito do dia de hoje, pois aprendi outras técnicas da matemática, que para o meu aprendizado vai ficar mais fácil de passar determinado conteúdo do Ensino Fundamental.*

#### 7.4.5) Quinta categoria: Sobre o uso dos Jogos no ensino de conteúdos matemáticos

Essa categoria teve significado por apresentar uma metodologia de ensino que para alguns professores foi novidades e surgiu de maneira discreta nos relatos.

A Tabela 11 apresenta os diferentes aspectos apontados pelos professores e a Figura 8 faz a comparação desses aspectos.

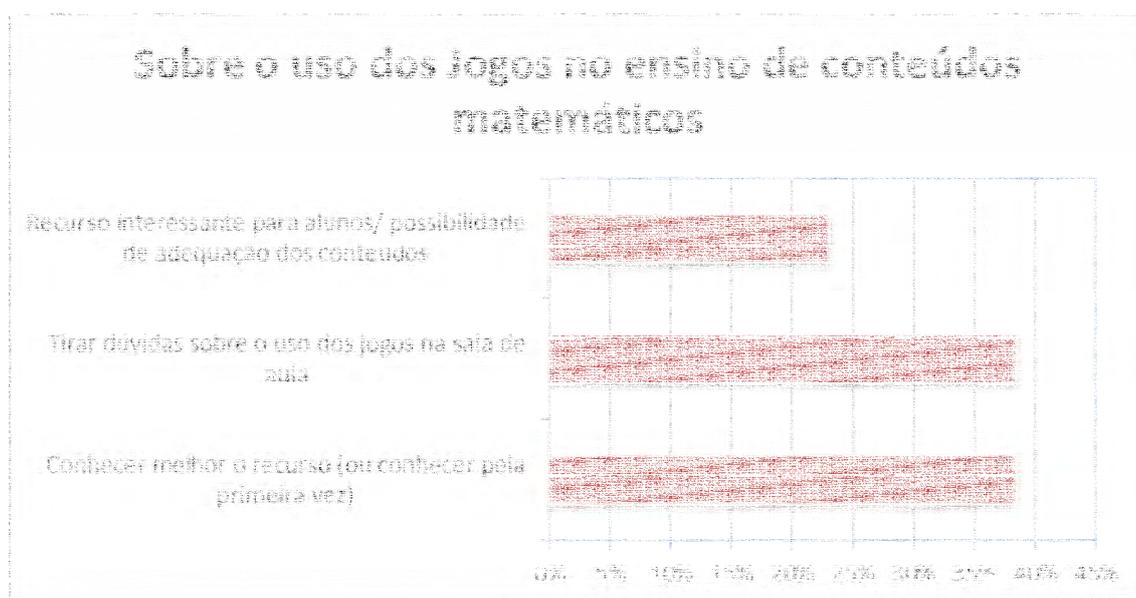


Figura 8: Quinta categoria: Uso dos Jogos no ensino de conteúdos matemáticos

Subcategorias de análise	%
Conhecer melhor o recurso (ou conhecer pela primeira vez)	38%
Tirar dúvidas sobre o uso dos jogos na sala de aula	38%
Recurso interessante para alunos/ possibilidade de adequação dos conteúdos	24%

Tabela 11: Subcategorias de análise – Uso dos Jogos no ensino de conteúdos matemáticos

Na verdade a prática dos jogos em sala de aula pode ser visto no contexto das inovações educacionais, que são sugeridas aos professores para seus trabalhos em salas de aula. Apesar disso é importante ressaltar que é uma estratégia metodológica utilizada pelos docentes em seus trabalhos como suporte para o desenvolvimento mais significativo dos conteúdos específicos.

Também apontam o não conhecimento deste recurso e ainda relatam que aqueles que conheciam não socializaram com os demais. De modo geral, os professores valorizaram a troca de experiências concretas e a possibilidade de conhecimento com recursos metodológicos diferentes.

Sobre o trabalho com os jogos, todos puderam aplicar em suas salas e trazer um retorno real para socializar as observações feitas com os demais professores do grupo.

É importante ressaltar que todos os jogos apresentados para os professores foram testados entre eles, e discutidos pela pesquisadora em seus aspectos teóricos e metodológicos, assim como vantagens e desvantagens do seu uso em sala de aula, de forma a fundamentar o professor para assim ter autonomia no seu uso

*Alguns professores poderão até citar que já conheciam porque já conheciam com o projeto Ensinar e Aprender, mas não haviam passado para os demais colegas*

Os relatos abaixo sistematizam a importância desse recurso no ensino de conteúdos matemáticos, motivando o aluno e aumentando sua participação.

*Com certeza a aplicação dos jogos no ensino de matemática é pertinente e necessário para ampliar conceitos, observar variáveis, privilegia a participação de todos. Hoje a clientela da rede pública é heterogênea, os jogos permitem uma adequação dos conteúdos estruturados e as expectativas e necessidades dos alunos.*

*A aula foi muito interessante, pois os temas tratados pela profa. foram bem explicados e nos motivou a trabalhar com jogos. É interessante para ser trabalhado com os alunos.*

*É o que estava precisando, de jogos novos para motivar os alunos, uma aula diferente e interessante.*

*Gostamos muito da capacitação de hoje, pois através dela tiramos algumas dúvidas que tínhamos sobre as formas de utilizarmos os jogos na sala de aula. Achamos*

*importante, trabalhar com jogos pois interessa aos alunos suas regras e com isso: representamos idéias; estabelecemos conexões; construímos relações; resolvemos problemas; descobrimos coisas por nós mesmos. “Ensinar é a melhor forma de aprender”*

De certa forma a motivação citada pelos professores ou a “aula diferente” faz com que ele também se sinta mais motivado com seu trabalho em sala de aula. Quando o professor adquire este sentimento positivo, envolve diversas variáveis e faz com que esteja satisfeito com sua atuação, conseqüentemente seus alunos também terão esse estímulo. Assim, ensinar é uma atividade que visa um fim: a aprendizagem, e não um conjunto de ações delimitáveis e padronizáveis. O que caracteriza o ato como ensino é, antes, seu contexto institucional e seu propósito social, do que técnicas ou recursos postos atualmente (CARVALHO;2007), sendo que o seu êxito,

...sempre depende de uma complexa interação de variáveis entre aquele que ensina, a escolha dos seus procedimentos didáticos, aqueles a quem se dirigem a aulas e a natureza daquilo que se busca ensinar (p.476)

Com os objetivos claros e a certeza pela escolha da profissão docente, pode ser um caminho promissor para um trabalho em sala de aula bem sucedido. A motivação do grupo de professores dessa pesquisa caracterizou-se principalmente pela elevação da autoestima e a possibilidade de uma construção conjunta dentro da perspectiva do formador-formando e do formando-formando.

### **7.5) Contexto da pesquisa**

A fase preliminar envolveu os trabalhos anteriores da pesquisadora com o mesmo grupo de professores inseridos no Programa de Educação Continuada –Teia do Saber, em 2004 e 2005. Nestes cursos apresentaram-se para os professores recursos metodológicos para o ensino de conteúdos matemáticos dentro da perspectiva de Jogos Didáticos e fizeram-se freqüentes discussões do seu uso, aplicabilidade, entre outros. Esta fase teve destaque para o papel dos professores na análise dos recursos e metodologias apresentados.

Em 2006, último ano de oferecimento do Programa Teia do Saber, em nova participação percebeu-se diversas mudanças em vários dos participantes envolvidos

anteriormente. Neste caso, novamente com o Curso de Matemática (Módulo III-Aperfeiçoamento).

Como já apontado anteriormente, através da ação com os professores e da problematização da prática, o desafio foi repensar a metodologia de trabalho para o curso de Matemática do Programa de Educação Continuada Teia do Saber para ser desenvolvido, atendendo as necessidades dos professores tendo por base as experiências anteriores.

Outro aspecto que ficou permeando esse desafio foi o crédito que os professores depositaram na vinda da mesma capacitadora. Como pesquisadora, foi um momento singular dentro do limite entre a alegria e a inquietação. O relato desse grupo de professores sinaliza essa dinâmica e o grifo traduz a apreensão da pesquisadora,

*Para nossa surpresa, mas um ano com a profa. que sempre nos motiva e traz novas experiências para aplicarmos com nossos alunos. A aula de hoje foi para acertarmos e conversarmos sobre assuntos que ficaram em outros anos, como aplicamos em sala, o que deixou de ser aplicado. Para nosso grupo é uma alegria ter a profa conosco, sabemos que será uma semana bem produtiva.*

## **7.6) Etapas da pesquisa-ação**

A investigação caracterizou-se pelas etapas da pesquisa-ação, e nesta, identificaram-se quatro ciclos gerais de desenvolvimento, em que cada um representa um momento enriquecedor tanto para o grupo de professores quanto para a pesquisadora. O resultado que surge em cada ciclo traz um ganho considerável para o grupo de professores, no sentido da autonomia, profissionalização e emancipação, mas também a quase certeza de que a pesquisadora estava caminhando cientificamente para a direção certa em que a razão teria que superar a emoção.

### **7.6.1) Primeiro ciclo**

O primeiro ciclo é formado por cinco momentos e teve por eixo norteador a apresentação da problemática e decisão sobre que ações seriam suficientes para superá-la. Especialmente neste Módulo (Aprofundamento), devidos aos professores estarem identificados com a temática *Jogos Didáticos e Atividades Lúdicas para o Ensino de*

*Matemática*, se fez necessário a elaboração de uma atividade diferenciada que resultasse em um produto final desenvolvidos pelos professores cursistas. Para isto se concretizar era necessário expor a proposta ao professores e discutir a viabilidade do objetivo deste Módulo. Propõe-se juntamente com eles, o Projeto JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA.

Fez-se uma recordação de todos os tipos de jogos conhecidos (dos outros módulos do curso) e a inserção dos conteúdos específicos do currículo de matemática e apresentaram-se alguns jogos novos com o intuito de enriquecer o conhecimento dos professores.

A questão principal foi: Apresentar mais jogos didáticos inéditos ou contribuir com outros professores elaborando um material pautado na realidade escolar? Todos optaram e levantaram aspectos relacionados a criação do material novo. A proposta com um produto final valorizou as experiências dos professores e favoreceu o enriquecimento da formação coletiva.

A Figura 9 representa os apontamentos dos professores quanto ao projeto de criação de novos materiais, voltados para à realidade escolar. Não surpreendente, e condizente com os resultados da fase preliminar dessa pesquisa, aparece a figura da capacitadora, que valorizam o fato de ser a mesma pessoa a dirigir a capacitação. Para 25% dos professores a presença da mesma capacitadora já traz um crédito considerável na execução e êxito do projeto a ser desenvolvido. Aspectos como autoestima (16%), valorização (17%), confiança (17%) e socialização (25%), também tem destaque no conhecimento do novo projeto.

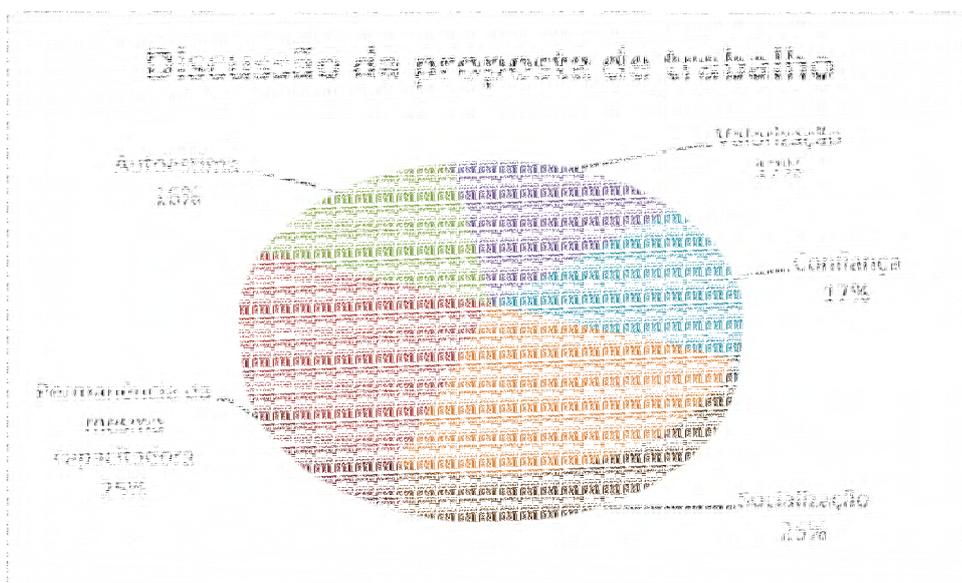


Figura 9: Percepções dos professores em relação à proposta de trabalho

A seguir a sistematização dos momentos distintos do primeiro ciclo.

- a) Avaliação e tomada de decisão: Apresentação de todos os jogos utilizados em anos anteriores pela pesquisadora, análise do retorno do uso desses jogos na sala de aula e levantamento pelo grupo de problemas enfrentados e possibilidades de superação.
- b) Reflexão inicial: Identificação de quais ações o grupo poderiam valorizar para a resolução dos problemas que emergiram dessa reflexão. A produção de material que auxiliasse outros professores no exercício de sua prática diária nos conteúdos matemáticos foi discutido para a definição do problema
- c) Definição do problema e do seu contexto: A partir da análise e reflexão da prática, os professores consideraram adequado e oportuno continuar o trabalho com os jogos, mas que na elaboração dos novos jogos sejam inseridos conteúdos matemáticos condicionado as competências e habilidades descritas e exigidas pelo SARESP<sup>2</sup> (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

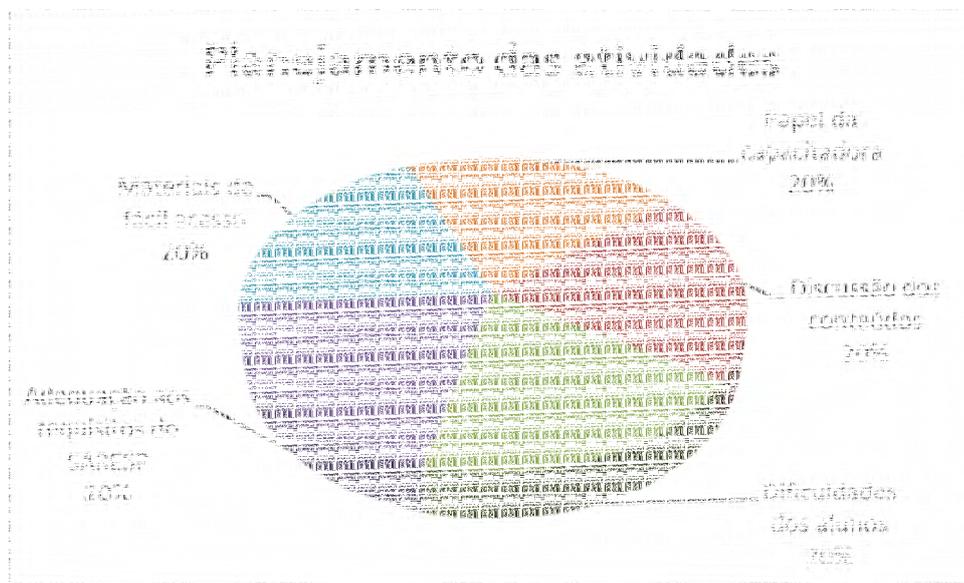


Figura 10: Principais aspectos que surgiram do planejamento das atividades

Essa condição foi estabelecida, pois durante esta discussão houve a sugestão de uma professora e a concordância dos demais, com relação à criação dos jogos em conexão com as Habilidades e Competências propostas pelo SARESP. Com as Habilidades e Competências

---

<sup>2</sup> A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE/SP - vem avaliando sistematicamente a Educação Básica no Estado, desde 1996, por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br>.

em mãos, houve uma discussão coletiva para a definição de quais seriam os conteúdos abordados e qual seria o tipo de jogo elaborado. A oportunidade de compartilhar com outros professores o material produzido foi motivadora e incentivou o trabalho.

No processo de planejamento das atividades as principais preocupações dos professores foram discutir os conteúdos matemáticos (20%), as dificuldades dos alunos (20%) e materiais de baixo custo para a elaboração dos jogos. A figura 10 mostra esses aspectos.

- d) Planejamento da ação: Cada grupo de professores organiza quais as habilidades e competências mais se enquadra a sua realidade e elaboram as primeiras ideias dos jogos que desejam construir. Este momento possibilitou os professores perceberem a realidade, avaliar os caminhos, construir um referencial futuro, estruturando o procedimento adequado e reavaliar todo o processo a que o planejamento se destina. Busca alcançar, da melhor forma possível, alguns objetivos pré-definidos, neste caso, as exigências do SARESP.
- e) Ação e observação: Já conscientes da elaboração de novos jogos que atendessem as exigências do SARESP, este momento foi importante para que fossem aparecendo interesses em comum, dentro de cada grupo, situados tanto em aspectos pedagógicos, de conteúdo específico e até mesmo de ordem pessoal. Aqui também faz-se necessário o levantamento dos materiais necessários para a construção de cada jogo e também a organização da Oficina de Produção<sup>3</sup>.

É oportuno destacar que como nessa fase do projeto houve a oficina de produção, fez necessário providenciar os materiais para a confecção dos jogos. No momento da distribuição destes, houve um professor que reivindicou a limitação de certo material. Foi uma situação de desconforto tendendo a uma crítica propensa a desestabilizar o grupo, mas que a pesquisadora soube transformar em uma crítica construtiva valorizando o saber docente, colocando todos os professores a refletirem sobre a distribuição do material.

Na dinâmica da metodologia de trabalho realizado com os professores foram valorizados a transformação de momentos que caminhavam para uma prática individual e competitiva em algo de interesse, como um processo de construção coletiva. Foi preciso romper a cultura de competição e do individualismo. Nos próximos relatos fica aparente a presença do coletivo.

---

<sup>3</sup> *Oficina de Produção foi o momento que os professores organizaram-se para construir os jogos no sentido mais dirigido ao trabalho manual que exigiu um espírito coletivo, compartilhamento de materiais e respeito entre todos.*

*A partir da proposta de confeccionarmos os jogos, foi providenciado os materiais e assim o dia foi bem produtivo, onde todos empenharam-se para fazer o melhor possível. Fomos atendidos em tudo aquilo que pedimos, por isso lamentamos a falta de ética de uma de nossas companheiras*

*Foi positiva a confecção dos trabalhos (oficina) favorecendo a interação. Todo o material solicitado foi fornecido, possibilitando confecção com qualidade. Foi negativo uma colega reclamando injustamente da falta de material, causando desconforto aos demais*

*Houve a confecção dos trabalhos, com muita alegria, a profa. nos dá liberdade para criarmos nossos jogos. Nosso grupo tem muita afinidade, todos trabalham com vontade e sabemos que nosso trabalho será repensado e valorizado. Trabalhamos com muito amor naquilo que fazemos e quando encontramos alguém que nos valoriza, já nos satisfazemos. O dia foi muito bom, bem aproveitado. O grupo não concorda com a atitude de uma colega da sala, quando alegou que a profa. estava discriminando determinados grupos, pois a profa passou várias vezes em todos os grupos perguntando quais seriam os materiais o grupo precisava e atendeu a todos os pedidos.*

Na Figura 11 é possível perceber que no momento da produção dos jogos, os professores destacam aspectos relacionados ao coletivo e experiências compartilhadas (34% e 33 %), mas também destacam habilidades que não necessariamente aparecem durante o trabalho em sala de aula, mas que de certa forma emergiram durante a construção dos jogos (22%). Novamente o papel da capacitadora este presente nos apontamentos dos professores (11%), o que pode indicar uma característica fundamental para a elaboração de um curso de formação continuada.

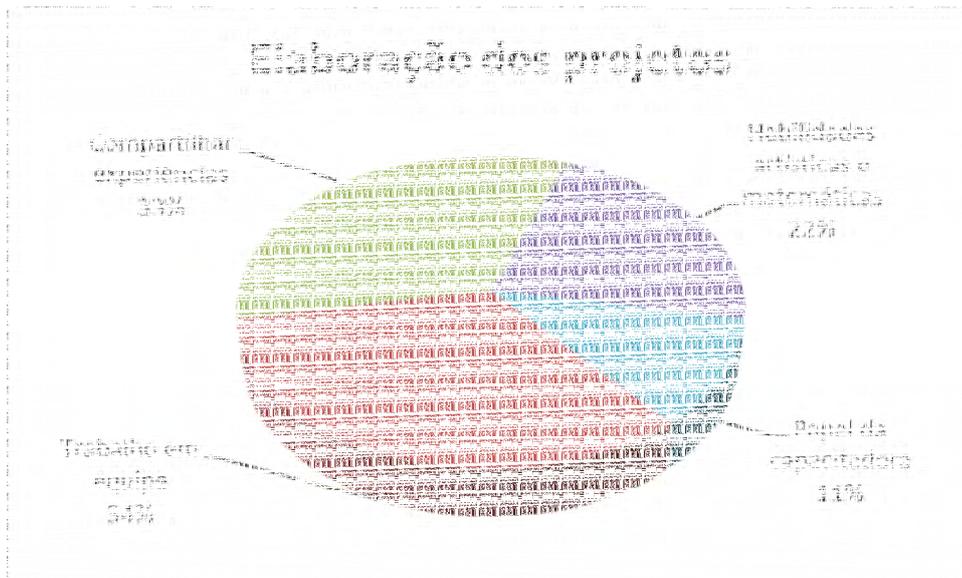


Figura 11: Aspectos importantes sobre a elaboração dos projetos

O relato abaixo representa a organização e planejamento que os professores preocuparam-se em estabelecer para que o sucesso do projeto. Também define o papel fundamental desse planejamento ser idealizado em grupo, o que caracteriza a pesquisa-ação-crítica em que a dinâmica coletiva promove reflexões contínuas e evolutivas. Esse trabalho em grupo também colabora para a organização de condições de autoformação e emancipação dos sujeitos da ação.

*Foi um dia muito proveitoso pois elaboramos novos jogos e desafios em grupo, onde foi colocado em discussão. Qual conteúdo a ser trabalhado? Qual material podemos utilizar? Qual o objetivo do jogo? Quais são as regras dos jogos? Elaboramos e em seguida realizamos os experimentos para concretizar as idéias. Por último fizemos a lista do material necessário para a confecção dos jogos.*

*Iniciamos o dia conferindo o material o qual com certeza veio a contento do grupo. Os professores do grupo se empenharam em construir os jogos cada um contribuindo com suas habilidades artísticas e matemáticas. Foi maravilhoso pois nos relacionamos muito bem e terminamos nosso trabalho.*

Nessa direção outros relatos são apresentados, mas marcam também a participação da capacitadora.

*Realizamos trabalho em grupo, havendo maior interação na discussão dos conteúdos privilegiados nos jogos. Entrosamento da professora com a turma*

*O dia foi muito bom, houve o planejamento, colocamos os conteúdos e elaboramos tudo para o próximo dia. A profa tem uma excelente dinâmica, consegue trabalhar dando liberdade de pensamento e expressão para desenvolver o trabalho proposto. Apesar de estarmos construindo jogos e atividades alternativas, estamos fazendo tudo dentro dos objetivos e habilidades cobrados pelo SARESP*

### **7.6.2) Segundo ciclo**

O segundo ciclo é constituído por quatro momentos e é marcado pela avaliação feita pelo grupo de professores sobre os jogos produzidos pelos demais grupos:

- a) Redefinição do problema: Tendo os jogos construídos o “pano de fundo” das habilidades e competências do SARESP e a realidade vivenciada na sala de aula, é necessária a validação do material pelo grupo.
- b) Planejamento da Ação: Seria necessário que cada jogo fosse posto a prova, tanto no que diz respeito ao conteúdo específico, quanto a sua aplicabilidade em sala de aula. A proposta foi que cada subgrupo trocasse os jogos produzidos entre si para que a avaliação fosse acontecendo naturalmente pelos professores, pois estes já sabem as exigências de seus alunos.
- c) Ação e observação: Em um único dia todos os professores juntos dividem-se nos subgrupos e começam a analisar cada jogo proposto, indicando aspectos positivos e negativos de cada jogo. Neste momento, o espírito crítico caminhou ao lado da ética profissional.
- d) Avaliação: Retomada de cada subgrupo com as observações feitas pelos colegas para que assim os jogos confeccionados fossem modificados quando necessário.

### **7.6.3) Terceiro ciclo**

O terceiro ciclo é constituído por quatro momentos e é marcado pela aplicação dos jogos nas salas de aulas dos componentes de cada subgrupo. É o primeiro teste direto na realidade escolar, tendo por foco dos professores a melhoria da aprendizagem dos alunos dos conteúdos matemáticos.

- a) Redefinição do problema: Com os jogos já pré-avaliados pelos próprios professores, é necessário aplicar os jogos em sala de aula para adequá-los a realidade dos alunos e verificar os limites, alcances e possibilidades.
- b) Planejamento da Ação: Cada membro do grupo organiza-se para levar os seus jogos produzidos de forma que todos os grupos aplicam os jogos produzidos pelos demais grupos e tem indicadores suficientes para reformular os jogos confeccionados.
- c) Ação e observação: A aplicação é feita e todos os aspectos são levantados para que seja uma contribuição nas discussões do subgrupo e que possa trazer melhorias no jogo.  
Certamente houve situações muito particulares e que não foram incorporadas a realidade de todos os professores, mas coube na reformulação do jogo por atender a possíveis e futuras demandas.
- d) Avaliação: Cada grupo retorna com as suas percepções de suas salas de aula e juntos chegam num consenso e reformulam o jogo ideal, respeitando desde aspectos didáticos-pedagógicos como de ordem prática (tipo de matéria-prima utilizada).

#### **7.6.4) Quarto ciclo**

O quarto ciclo é constituído por quatro momentos e é voltado para a re-avaliação dos jogos pelo grupo, com possíveis mudanças do material confeccionado.

- a) Fechamento do problema: Com a aplicação dos jogos nas salas de aula e reformulação dos jogos, este momento serviu para que cada jogo fosse finalizado.
- b) Ação e observação: Faz-se nesse momento uma ampla discussão e reflexão acerca do trabalho desenvolvido no Curso, e cada professor sua análise pessoal sobre as dimensões que o projeto proposto alcançou e ainda aspectos que poderiam almejar frente a divulgação do material elaborado que foi intitulado “Jogos Didáticos para o Ensino de Matemática: Contribuições dos Professores Reflexivos – Ensino Fundamental (6º a 9º ano)”
- c) Avaliação: O espírito coletivo já bem incorporado trouxe uma avaliação final do Projeto e assim, propostas para novas temáticas a serem desenvolvidas.

Na Figura 12, percebeu-se uma grande identificação dos professores com a proposta e a auto-estima elevada pelo fato poderem atuar e direcionar as ações do coletivo.



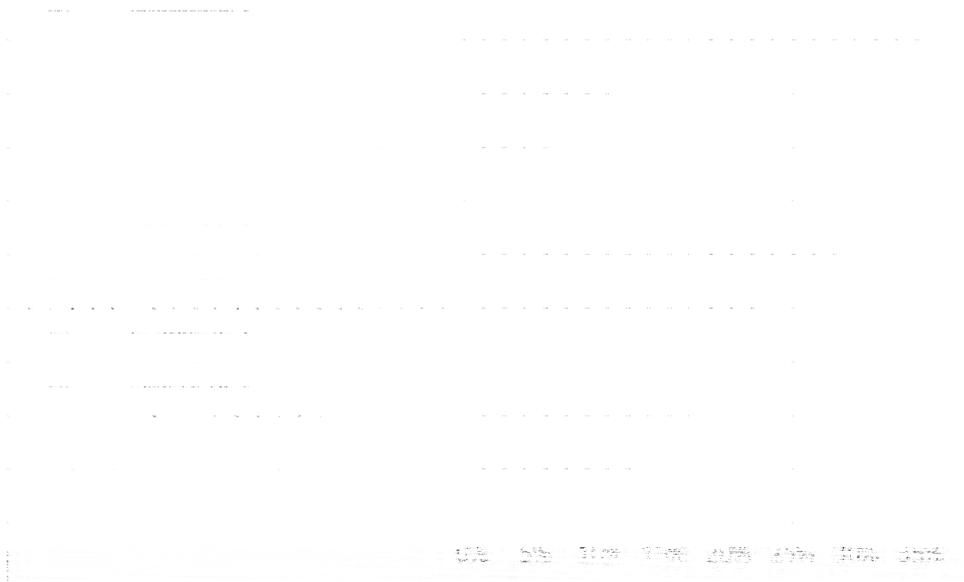


Figura 13: Avaliação geral do Programa Teia do Saber

No relato abaixo, houve destaque para a valorização do saber do professor, fazendo parte do planejamento efetivo do curso, fazendo com que o professor seja parte do processo de construção do conhecimento.

*Esta bastante interessante. Tem uma proposta, mas aceita opinião do grupo e altera o processo;*

*O programa “Teia do Saber” é muito bom, pois proporciona a troca de experiências, reflexões, adequações, visando o enriquecimento das nossas aulas;*

Alguns relatos apresentaram certa melancolia, pois não se trata apenas da valorização do trabalho do professor, mas a satisfação pelo reconhecimento da região em que estão inseridos. Um exemplo desse comentário é destacado na transcrição abaixo.

*Foi um curso que nos motivou, despertou a criatividade de cada componente da sala. Abriu espaço para mostrar que o Vale do Ribeira tem potencial e é capaz e a professora valoriza isso;*

Outro aspecto que está contemplado nos relatos é a questão da autonomia docente e a possibilidade de fazer diferença:

*O Programa veio ajudar o professor a ter iniciativa, a se preocupar mais com seus alunos e nos proporcionou momentos de reflexão.*

*O curso foi de grande valia para o nosso dia-a-dia em sala de aula. Num momento onde a educação está tão difícil o curso mostrou que somos capazes de fazer muito pelos nossos alunos.*

Na questão 2 pretendeu-se elencar aspectos relacionados a prática docente em sala de aula. O professor poderia responder SIM, NÃO ou EM PARTE e depois apresentar uma justificativa. Todos os professores responderam SIM e justificaram sua resposta.

**Questão 2: As temáticas e as atividades desenvolvidas durante este módulo permitem o desenvolvimento de novas metodologias ou práticas inovadoras em sala de aulas?**

Pelas respostas fica muito evidenciado que a autonomia de trabalho e a relação teoria-prática compõem um quadro inovador para esses professores.

*Sim, todo o material construído, pois tivemos a teoria e a construção dos materiais que utilizaremos em sala de aula*

*Aumenta a motivação do professor e do aluno pois sai da rotina com atividades inovadoras através de jogos didáticos;*

Proporcionou a criação de acordo com a realidade encontrada na sala de aula, um aprendizado de uma forma divertidas

A Figura 14 apresenta as outras categorias encontradas.



Figura 14: Relação do curso com novas metodologias em sala de aulas

A próxima questão tentou avaliar se a infra-estrutura tinha algum sentido para o sucesso de um curso e surgiram aspectos que não são considerados nesse tipo de atividade, como por exemplo, comentários sobre o pessoal de apoio.

**Questão 3: Como você avalia a infra-estrutura oferecida para o desenvolvimento dos trabalhos deste módulo?**

A Figura 15 resume todos os aspectos apontados pelos professores.



Figura 15: Avaliação da infraestrutura oferecida no curso

Trouxe surpresa a citação do pessoal de apoio, pois parece ser uma condição relacionar-se educadamente com as pessoas, mas segundo os professores, por vezes são tratados de forma inadequada e pouco são valorizados em determinados cursos.

*Foi excelente...Inclusive o pessoal de apoio foi muito receptivo e educado, nos tratando muito bem.*

*A infra-estrutura oferecida está ótima, pois as condições de trabalho (material, atendimento individual, espaço físico) estão sendo muito bem administrados, dando oportunidade para todos participarem igualmente.*

Outra característica relevante para pensar um curso de formação pode ser também ter uma equipe que compartilha dos mesmos objetivos e não apenas o capacitador principal.

A questão seguinte tinha o intuito de avaliar a participação mais individualizada do professor durante todo o curso, mas que de forma inesperada surgiu o trabalho em equipe e a valorização da troca de experiências entre os participantes. A Figura 16 resume as principais categorias.

**Questão 4: Faça uma autoavaliação de sua participação neste módulo.**



Figura 16: Autoavaliação do professor

Neste relato além do espírito coletivo a possibilidade de colaboração com outros professores que não participaram do curso, no sentido de socializar as experiências vividas.

*Participei de todas as atividades com muita empolgação, pois senti que os resultados obtidos durante estes três anos de Teia não terá um fim em si mesmo, mas semeará as nossas idéias, colocando para a prática de ensino de outros colegas, bem além do nosso grupo*

A participação efetiva fica também aparente, assim como a satisfação e envolvimento com o curso.

*Participei bastante, me envolvi, levei trabalho para casa, envolvi meus filhos....Amei...*

*Gostei muito, me diverti, foi uma semana de recesso inesquecível, bastante, levei trabalho para casa....Adorei....*

*Me esforcei no máximo e desde já agradeço a nossa monitora por sua compreensão e por acreditar em nosso grupo. “Me orgulho de ser Educador”*

O trabalho em equipe fica muito evidente nos relatos.

*Durante esse módulo, minha participação foi total, não só minha como de todos os colegas, pois o trabalho e a professora, proporcionaram oportunidade para que isso acontecesse de forma dinâmica e espontânea;*

*Houve uma participação boa, já que trabalhamos sempre em grupo.*

*Não posso falar simplesmente da minha participação, sendo que foi um trabalho em equipe, mas posso dizer que foi boa.*

*Foi muito boa, pois trabalhamos muito o trabalho em equipe e a interação com os outros grupos, divisão de material e de trabalho.*

Com o objetivo de conhecer outras temáticas que os professores tinham interesse, foi solicitado que fizessem sugestões para próximas ofertas de curso. A maior parte das sugestões foi direcionada ao trabalho no curso, indicando a credibilidade que eles depositaram no curso desenvolvido. No caso a temática em questão, jogos didáticos, foi apenas um arranque para o trabalho coletivo e diferenciado que os professores se envolveram. A Figura 17 apresenta as outras sugestões.

**Questão 5: Aponte sugestões de temáticas e de atividades que você gostaria que fossem desenvolvidas em Programas de Educação Continuada.**



Figura 17: Sugestões para outras ofertas de cursos

Os relatos a seguir exemplificam algumas sugestões.

*Trabalhar conteúdos que atendam as inquietações dos alunos, tais como: por que todo número elevado a zero vale um, porque negativo com negativo (na multiplicação e na divisão) dá positivo, ...*

*Metodologias diferentes para o trabalho com a matemática, projetos, jogos, empreendedorismo.*

*Continuar com as atividades práticas de cotidiano do aluno, inserindo atividades que mostre a necessidade da matemática na vida do aluno*

Mesmo com as questões abertas, idealizou-se a última questão para que o professor pudesse se expressar de forma mais livre e relatar algum aspecto importante para a melhoria de oferecimento dos cursos de formação continuada. A Figura 18 apresenta os resultados.

### **Questão 6: Outros comentários**



Figura 18: Comentários livres sobre o curso Teia do Saber

De certa forma o aparecimento do papel da capacitadora não traz surpresas, visto que tem aparecido constantemente nos relatos desde a fase preliminar até o desenvolvimento do curso dentro da nova metodologia. Assim, há muitos indícios de que o perfil e envolvimento do capacitador é parte importante na elaboração de um curso de Formação Continuada. Em número mais expressivo aparece a necessidade de oferecer um diploma de pós-graduação para o curso. Neste caso, identifica no professor a necessidade de certificação, pois essa é uma exigência atual. Os relatos abaixo identificam esses aspectos.

*O comentário é sobre o trabalho em equipe e sobre a profa., isso significa no empenho que ela desenvolve o trabalho;*

*O trabalho desenvolvido pela profa que é ótimo, pois já estamos a 3 anos no processo de construção da aprendizagem de métodos inovadores.*

*O curso deveria continuar e quem sabe conseguir expedir aos participantes diploma de pós-graduação.*

## 8) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa apresentou certa unicidade e continuidade, pois dos professores participantes no Projeto de Educação Continuada “Teia do Saber”, 26 participaram em todas as etapas de 2004 a 2006. Este dado é significativo, considerando a necessidade de permanência do professor para um desenvolvimento profissional e um bom processo de formação continuada assim como uma melhor interação com o formador.

O Programa de Educação Continuada “Teia do Saber” foi feito pelo modelo de pregão eletrônico e não haveria como saber se o ganhador do primeiro pregão seria o ganhador do segundo e dos demais, isto causou a possibilidade de um formador não participar dos demais encontros. No caso desse curso, apresentado nesse trabalho, apesar do ganhador do pregão do segundo encontro ser outra instituição, o mesmo formador participou do programa, promovendo assim interações fundamentais para o processo formativo dos professores. Se houvesse certa preocupação da Secretaria de Educação com esse item, poderia se pensar a possibilidade de se implantar projetos e trabalhos diferenciados, que seria muito mais favorável ao processo de formação e que teria continuidade nos anos seguintes.

A proposta de um curso que atenda a uma sequência dos três níveis do curso, pode não ocorrer, pois a cada ano uma Universidade será contratada, por modalidade, sendo que não necessariamente será a mesma que irá realizar os três níveis previstos, isto causa uma quebra na sequência dos cursos. Esse é um ponto de conflito entre o anunciado e o realizado, e contraria a política expressa nos documentos oficiais do Programa Teia do Saber quanto a sequência de curso.

Para se apresentar como candidata, a instituição deve apresentar uma proposta de acordo com o Projeto Básico, mas nenhuma informação dos projetos anteriores realizados é disponibilizada, e a proposta apresentada pode não ter conexão com o módulo anterior. O problema poderia ser superado com a contratação de uma única universidade ou instituição para realizar as três etapas do curso.

Outro questionamento do tipo de formação contínua que foi aplicado (Inicial, Continuidade e Aprofundamento), é que mesmo com o regime de trabalho dos professores que garante certa estabilidade profissional, as condições de exercício da profissão como baixos salários, desvalorização profissional, falta de recursos materiais, são motivos para que qualquer oportunidade fora do âmbito da educação pública que seja considerada como boa

seja muito bem recebida fazendo com que os professores troquem esta “estabilidade” por aulas na rede particular de ensino. E o processo de formação é trocado também.

Os professores que passaram por este programa demonstraram opiniões favoráveis e desfavoráveis sobre o Programa Teia do Saber, muitos consideram o projeto importante não tanto para sua formação, mas para certificação. No geral a opinião dos professores foi positiva, contribuindo para uma reflexão sobre suas próprias práticas. O programa também contribuiu para criar espaços concretos em suas relações profissionais e pessoais e refletindo sobre seus avanços na profissão.

Na opinião dos professores houve certa expectativa, pois todos esperavam que o trabalho a ser desenvolvido nesse programa seria interessante, pois traria enriquecimento profissional através de um novo método didático. Este método, além de somar conhecimentos, poderia ser utilizado para promover uma maior integração com a disciplina e mesmo entre outras áreas do conhecimento propiciando assim um crescimento saudável.

A participação nos trabalhos provocou debates sobre vários temas propostos e trouxe reflexões, principalmente pelos professores se sentirem envolvidos com o projeto, e quando foram estimulados pelo formador pararam para repensar nossas práticas. Essas idéias são compatíveis com trabalho inovador, participativo e democrático.

Com a abordagem realizada, os professores não estavam esperando por “fórmulas prontas”, os encontros tiveram sim uma participação efetiva nas suas elaborações, que poderiam trazer mudanças significativas para a escola, destaca-se também a valorização do trabalho em grupo, pela troca que este proporcionou entre os professores pensando no que suas elaborações proporcionariam como possível aumento do comprometimento e interesse dos alunos.

A visão principal sobre a disciplina de Matemática é que o método proposto traria uma mudança com o “rompimento da estrutura conteudista” e poderia trazer um aprimoramento com certa independência e possível abertura para debate em sala de aula tornando assim o trabalho mais motivador, essa aproximação poderia interessar aos alunos.

Em relação ao seu papel, os professores deram uma importância muito grande sobre as discussões teóricas e a proximidade com o saber acadêmico, principalmente porque não houve respostas prontas para as dificuldades que surgiram.

A aparente insegurança inicial provavelmente foi pela falta de experiência anterior, que é a principal dificuldade quando algo novo é apresentado e vivenciado e a segurança provem do domínio que se desenvolve com a compreensão do que está sendo vivenciado.

Pode-se ressaltar também que nessa pesquisa houve uma aproximação efetiva entre a universidade e a escola, onde os professores tiveram acesso a materiais importantes o que não ocorreria sem o desenrolar do programa.

Muitos professores optaram pelo curso de Educação Continuada “Teia do Saber” com o intuito de encontrar um curso de formação continuada que trouxesse algo novo na sua área como novas metodologias de ensino. Para outros o mais importante foi o possível envolvimento e a interação com novos professores. Uma reclamação constante foi que todas as atividades que envolviam o uso de laboratório foram consideradas desnecessárias, pois muitas escolas sequer dispõem de laboratório. Atividades consideradas relevantes eram aquelas que poderiam ser executadas sem nenhum recurso financeiro, usando-se simplesmente a criatividade e a força de vontade. Infelizmente esse é o tipo de atividade que muitos professores já fazem devido às condições de trabalho na escola pública e às dificuldades da vida de professor.

Observação interessante é a de que os professores participaram muito bem dessa investigação demonstrando uma forte iniciativa e sempre tentando desenvolver-se da melhor maneira possível. Isto contradiz a fala generalizada de que os professores não são interessados e sempre se opõe a qualquer inovação. A profissão de professor é uma profissão solitária, mas quando busca seu aprimoramento e seu desenvolvimento humano ele é capaz de discutir e questionar o que precisa sempre buscando cursos que atendam suas necessidades e exigências formativas. Essa capacidade de articulação não é considerada nas políticas públicas de formação continuada de professores, na qual os professores não participam do planejamento.

A formação pode ser apresentada de duas formas. A primeira é em função da formação inicial se apresentar falha, e a formação continuada se faz necessária para suprir essas falhas, fornecendo conhecimentos gerais e pedagógicos. A segunda é devido ao campo educacional ser muito amplo e dinâmico o que requer que os educadores busquem constantemente novos conhecimentos a respeito do processo ensino-aprendizagem o que é conseguido com a formação continuada.

A formação continuada pode ser pensada também em atender ao sujeito professor ou para atender a equipe pedagógica (diretor, coordenador e educador). A proposta para o sujeito professor segue o modelo de falha de formação e pressupõe que os professores não têm nada a opinar sobre o que é necessário para o aprimoramento da sua formação, eles precisam simplesmente serem “capacitados”. Essas propostas tendem a ser uniformes para atingirem um maior número de professores. Esse modelo de falha ou déficit realmente encontra respaldo, quando a formação inicial não fornece a base suficiente e adequado de ensino.

Isso é contraditório pois o Banco mundial preconiza uma formação inicial rápida e a devida correção com a formação continuada e portanto se os cursos de graduação são criados dessa forma sempre haverá a necessidade de formação adequada (continua). O modelo adotado no Programa de Educação Continuada Teia do Saber foi idealizado para atender o sujeito professor como descrito anteriormente, mas a metodologia adotada no curso foco desta pesquisa deu voz aos professores e possibilidade de atuarem como sujeitos participantes do desenvolvimento do curso. A metodologia desenvolvida considerou o professor como ativo do seu próprio processo de formação, valorizando o crescimento coletivo e o atendimento às necessidades cotidianas de sala de aula.

A percepção de mudanças nas atitudes dos professores, de maior maturidade profissional e de uma preocupação coletiva com a melhoria das práticas pedagógicas, bem como relatos dos professores sobre as mudanças efetivamente ocorridas em suas salas de aula como resultado do curso frequentado, trouxe novos questionamentos sobre o oferecimento de cursos de Formação Continuada de Professores.

Pensando a formação continuada de professores sob a ótica do modelo econômico tem-se que a formação docente é palavra chave para atender as recomendações de organismos internacionais, com um discurso de modernização e adaptação ao processo de globalização. Nota-se que há uma constante busca pela eficiência e competitividade, sempre tentando diminuir custos de produção, aumentar a produtividade melhorar a qualidade. Isto com imposição de metas que nem sempre são facilmente alcançáveis. Para atingi-las se faz necessárias articulações, racionalizações e reestruturações.

Com a crise na educação o discurso político-econômico apresenta os professores como responsáveis pela ineficiência da escola e os baixos indicadores educacionais corroboram com o discurso. A única forma de sair dessa crise era de o professor assumir um papel de protagonista da reforma, como uma necessidade de adequação frente às novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e orientada pelos interesses mercantilistas.

O aumento da qualificação está ligado à política de profissionalização e a formação continua traz qualificações e, portanto o direito de receber gratificações compensadoras. Essa política de formação profissionalizante foi apresentada para evitar o fracasso escolar com elevado índice de repetência e evasão.

Ainda nessa perspectiva, todos os modelos de formação apresentam o mesmo discurso, professores bem formados correspondem a boas escolas e um ensino de qualidade. Esse discurso desconsidera todos os demais problemas como a falta de estrutura física

adequada, problemas salariais, entre outros. O discurso tenta convencer que não faltam recursos para a educação, o que falta são “bons” professores e “bons” gestores para melhor aplicar os recursos.

A principal consequência do neoliberalismo é o desmantelamento das instituições do estado, incluindo a escola. O processo de intervenção é realizado com o consentimento do país. Essa atitude expressa que o sucesso ou fracasso dos projetos dependem da política interna do país.

O campo educacional foi um dos mais atingidos com as transformações implementadas pelo neoliberalismo que impõe medidas de contenção de investimentos que impossibilita qualquer tipo de educação pública de qualidade e promove o discurso da incompetência. Tem-se tornado hábito afirmar que o professor não está preparado para atender as demandas do século XXI. A escola é considerada de má qualidade e o professor não está bem preparado. Este é o discurso para promover a privatização do ensino médio e superior, pois para o Banco Mundial basta a escolaridade mínima (4 primeiras séries no Brasil).

Num modelo de formação continuada deve-se pensar na escola e em todos os envolvidos que dão vida a ela, como os professores possuem histórias de vidas pessoais e profissionais únicas que aliadas a histórias das comunidades locais resultam em práticas escolares diversificadas. Há profissões como a dos professores que sempre se vincula a uma instituição com práticas sociais compartilhadas. Um licenciado de um curso de graduação somente se tornará um professor quando pertencer a uma instituição educacional.

Há anos que se diz que as políticas públicas de formação contínua de professores propostas precisam levar em consideração a perspectiva dos envolvidos, pois é através dela que a educação escolar se realiza.

O sistema escolar é dotado de práticas e processos considerados muitas vezes como autoritários e sem sentido. Muitos professores e alunos se opõem as algumas regras escolares e esta oposição pode ser interpretada como uma falta de compromisso e de incompetência profissional. Esse descompromisso e incompetência acabam resultando em uma escola ineficiente.

O desenvolvimento de qualquer programa de formação depende da visibilidade da ação para o público geral, ou seja, qual é, politicamente, mais vantajoso? E muitas vezes desconsidera a história pessoal e profissional do docente e se concentra simplesmente na ação de melhorar a competência do professor com um caráter compensatório no sentido de sanar as suas deficiências, pois esta é que gera uma escola de baixa qualidade.

O formador deve ser um profissional qualificado, mas não deve estar preocupado em transmitir teorias ele deve, no entanto estar disposto a ouvir, pois via de regra, a profissão docente é solitária e repleta de angustias, dúvidas e queixas, e o momento do encontro é a oportunidade de protestar, desabafar e compartilhar a sua história.

A rotina profissional oferece pouco tempo para estudo, organização e reflexão e quando decide participar de um curso, já está em busca de respostas prontas, pois as suas respostas não foram adequadas para resolver o problema. Está busca é por já estar desesperado em resolver.

Rotular um professor que leva a sério seu trabalho de incompetente em um ambiente educacional precário e com pouco recurso traz uma série de consequências negativas para a categoria como pessimismo e desesperança.

## **Propondo um modelo de Formação Continuada de Professores**

Todo processo de formação de professores busca de alguma forma aprofundar conhecimentos que são necessários na prática docente. São inúmeras tentativas. Nessa pesquisa procurou-se refletir sobre como pensar e propor uma metodologia que contribua para a formação continuada de professores. Quando se fala em formação, deve-se pensar primeiro no sentido de uso da palavra, formar pode dar significado tanto ao produto final quanto ao processo de obtenção deste. Essa palavra mais recentemente é usada num sentido de formação profissional.

Os relatos dos professores sinalizaram para a necessidade dos professores em participar de cursos em que haja troca de experiências tanto entre eles, quanto com os capacitadores. Outro aspecto é sobre o sentimento de pertencimento à classe, neste caso, de professor. A partir do momento que os professores percebem tanto o interesse quanto o envolvimento do capacitador, ele interage melhor e dá abertura e acolhimento para a possibilidade de implementação de uma proposta metodológica.

A formação pode ser considerada o ato de transformar o indivíduo. Nesse processo ocorrem mudanças sociais, cognitivas, psicológicas, educacionais. Partindo-se dessa lógica tem-se uma relação entre o sujeito, o conhecimento e a decisão. Na articulação destes se dá o desenvolvimento em três formas: social, profissional e político. Para atingir esse estágio de formação, o modelo contempla três etapas consecutivas e não dissociáveis. O primeiro é a socialização do conhecimento, o segundo é a integração do conhecimento com a prática e o

terceiro a transformação da prática do indivíduo. Esses conceitos devem ser aplicados por um formador que esteja mais interessado em ouvir, pois é a partir disso e munido do seu conhecimento que ele articula como proceder para atingir a integração entre o sujeito, o conhecimento e a atitude.

Entender o que os professores buscam em um curso de Educação Continuada e como estabelecem a relação do que o curso oferece com seus trabalhos em sala de aula, é um verdadeiro desafio que envolve aspectos pessoais e profissionais.

Não há receitas para o total sucesso de um professor em sala de aula, isto se consegue com um somatório de ações que começam, indiscutivelmente, a partir do domínio do conteúdo, mas envolve também outros aspectos, como por exemplo, emocional e social, além da linguagem (discurso falado e escrito) que se tornou decisiva no trabalho docente. Este domínio de conteúdo visto na perspectiva de quem vai ensinar, ou seja, estende-se não apenas no conteúdo em si mesmo, mas na sua evolução, na sua lógica, nos seus conceitos essenciais, nas suas aplicações, nos seus aspectos metodológicos (formas de ensiná-lo). Assim, também com a mesma importância entender como o aluno aprende, considerando o aluno como pessoa, porque a aula é, sobretudo, uma prática social.

## 9) REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Formação reflexivos em uma escola reflexiva**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ANDERSON, P. **Balço do Neoliberalismo**. In: SADER, E., GENTILI, P. (Orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p.9-23.
- APEOESP - (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). **O Trabalho do Professor Coordenador Pedagógico - Um Caminho Metodológico**. São Paulo, 1996 (Nº 01) Caderno de Formação.
- AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, 2001.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano, 2007.
- BELL, J. **Projeto de Pesquisa - Guia para iniciantes em Educação, Saúde e Ciências Sociais - 4ª Ed.** Porto Alegre: Artmed, 2007. 224 p.
- BENTO, S. I. S. **Impactos do programa de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico em ensino experimental das ciências nas aprendizagens das crianças**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação/Desenvolvimento Curricular) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 9-26, 2001.
- BRANDÃO, C.R. (org). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. 252p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação **Fundamental. Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- BROUWER, N.; KORTHAGEN, F. Can Teacher Education Make a Difference? **American Educational Research Journal**, n.1, v.42, p. 153–224, 2005.
- CANDAU, V. M. F. **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais**. In: REALLI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G.N. (orgs.) **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- CARVALHO, J. S. F. **Uma idéia de formação continuada em educação e direitos humanos**. In: CARVALHO, J. S. F, **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. São Paulo, 2007, p.469-487.

CATRIB, A. M. F.; GOMES, S. C.; GONÇALVES, F. D. **Educação superior: formação de professores x demanda de educação básica.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORRAGIO, J. L. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** In: HADDAD, S.; WARDE, M. J., TOMMASI, L. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2007. p. 75-124.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, O. E. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma.** São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 33, n.3, p. 531-541, set/dez.2007.

FALSARELLA, A. M. **Os efeitos da Formação continuada na atuação do professor.** In \_\_\_\_\_. Formação continuada e prática de sala de aula. Campinas: Autores Associados, 2004, p.48-68.

FELDFEBER, M.; IMEN, P. **A formação continuada dos docentes: imperativos da profissionalização em contextos de reforma educativa.** In: FERREIRA, N. S. C. A formação continuada e gestão da educação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.p.165-185.

FIGUEREDO, J.S.B; LOPES, J.A. Políticas Educacionais de Formação Continuada e o Programa de Desenvolvimento Profissional de Minas Gerais. **Ensaio.** Vol. 11 nº1 junho 2009.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa.** São Paulo. v. 31, n.3, p.483-502, 2005.

FRANCO, M. A. S. **Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis.** In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (orgs.) Pesquisa em Educação. Possibilidades Investigativas/formativas da pesquisa-ação. v.1 p.103-138. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FRANCO, M. A. S.; LISITA, V. M. S. S. **Pesquisa-ação e prática como espaço de formação de professores.** In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (orgs.) Pesquisa em Educação. Possibilidades Investigativas/formativas da pesquisa-ação. v.1 p.103-138. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

GAJARDO, M. **Pesquisa participante: propostas e projetos.** In: BRANDÃO, C.R. (org). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1999. 252p.

GATTI, B. A., **Formação Continuada de Professores: Uma Análise das Modalidades e das Práticas em Estados e Municípios Brasileiros: Relatório Final.** São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2011, 129p.

GATTI, B. A.; BARRETO, E.S.S; ANDRE, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011, 300p.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S. **Professores no Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

GENTILI, P. **A falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 270 p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa época)

KATO, D., KAWASAKI, C. S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciênc. educ.**, Bauru, vol.17, n.1, pp. 35-50, 2011.

KORTHAGEN, F.; LOUGHRAN, J.; RUSSELL, T. Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, 2006, p.1020–1041

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2007.

MARCELO GARCÍA, C. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educar** 30. Espanha, p.27-56, 2002

MARIN, A. J. **Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área.** In: REALLI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G.N. (orgs.) Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. São Carlos: EdUFSCar, 2003

MARTINS, G. G. **Compreendendo os fenômenos nucleares, suas aplicações e implicações através de uma atividade lúdica.** 2010. Dissertação (Mestrado Profissional em Química/Ensino de Química) – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

MEGID NETO, J.; JACOBUCCI, D. F. C., JACOBUCCI, G. B. Para onde vão os modelos de formação continuada de professores no campo da educação em ciências? **Horizontes**, v. 25, n. 1, p. 73-85, jan./jun. 2007.

MELO, A. A. S. **O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do liberalismo.** In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). Liberalismo e Educação. Campinas: Autores e Associados, Histedbr, 2007.p.185-204.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S.; MELLO, R. R. **Formação de Professores: concepção e problemática atual.** In: \_\_\_\_\_. Escola e Aprendizagem da Docência: processo de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar. 2002. p. 11-46.

MIZUKAMI, M.G.N. – **Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional.** In: Reali, A.M.M.R. e Mizukami, M.G.N.(org) – Formação de professores: pesquisas e práticas. EDUFSCar, São Carlos/SP, 1996, p.59-91

MOREIRA, F.G. INFORSATO, E.C., MARQUES, R.N. **Parceria Universidade/Escola e a Construção do Projeto Político Pedagógico como Instrumento de Mudança.** XXI CIC, Congresso de Iniciação Científica da Unesp. Águas de Lindóia, 2009.

MORTIMER, F.; MACHADO, A.; ROMANELLI, L. A proposta curricular de Química do Estado de Minas Gerais: fundamentos e pressupostos. **Química Nova**, v. 2, n. 23, p. 273-283, 2000.

NASCIMENTO, C.O.C. **Formação continuada de professores: Uma reflexão sobre campo, políticas e tendências.** Educação e Linguagem, ano 10, n.16, p.189-209, 2007.

NEGRÃO, J. J. **Para conhecer o Neoliberalismo.** Publisher Brasil, 1998. pág. 41-43

NORONHA, O. M. **Políticas Neoliberais, conhecimento e educação.** Campinas, São Paulo: Alínea, 2002. 124p

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

ONOFRE, M. R.. **O programa de educação continuada da SEE/SP (1997-1998) na visão de docentes formadores, professores participantes e especialistas em educação.** Araraquara: UNESP, 2000, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

ORSO, P. J. **Neoliberalismo: equívocos e conseqüências.** In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). Liberalismo e Educação. Campinas: Autores e Associados, Histedbr, 2007.p.163-183.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed, 2000.

PIMENTA, S.G. **Apresentação à Edição Brasileira.** In: CONTRERAS, J. A Autonomia de Professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. p11-21.

RODRIGUES, A. ESTEVES, M. (1993). **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora

SÃO PAULO, **Projeto Básico do Programa de Formação Continuada Teia do Saber,** CENP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2007. Disponível em: <[http://cenp.edunet.sp.gov.br/forcont2007/arquivos/Projeto%20Basico\\_nova\\_versao.pdf](http://cenp.edunet.sp.gov.br/forcont2007/arquivos/Projeto%20Basico_nova_versao.pdf)>, acesso em 17/10/2007

SÃO PAULO. **Decreto nº 55.217/09 de 21 de dezembro de 2009.** Regulamenta a Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009, que institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências.

SÃO PAULO. **Lei 11.498** de 15 de outubro de 2003.

SÃO PAULO. **lei Complementar nº 1.010,** DE 01 DE JUNHO DE 2007. Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.097,** de 27 de outubro de 2009. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 958,** DE 13 DE SETEMBRO DE 2004 Altera a Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, que institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. e dá providências correlatas

SÃO PAULO. **Lei Decreto nº 48.298**, de 3 de dezembro de 2003. (disponível em <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/5fb5269ed17b47ab83256cfb00501469/48c59ae0370f41cb03256df2006191c9?OpenDocument>)

SÃO PAULO. **Decreto nº 49.394**, DE 22 DE FEVEREIRO DE 2005. Regulamenta a Evolução Funcional, pela via não-acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério, prevista nos artigos 21, 22, 23 e 24 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, alterada pela Lei Complementar nº 958, de 13 de setembro de 2004, e dá providências correlatas

SANTOS, E.; MORAIS, C.; PAIVA, J. **Formação de Professores para a Integração das TIC no Ensino da Matemática** – Um Estudo na Região Autónoma da Madeira, 6º Simpósio Internacional de Informática Educativa, Cáceres, 2004.

SCHON, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. IN: NÓVOA Antônio (coord) Os professores e sua formação. Lisboa: Don Quixote, 1997.

SILVA, C. C. (Org.); AZZI, Diego; BOCK, R. **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina**. Ação Educativa e Action Aid. 2007.

SOARES, M. C. C. **Banco Mundial: políticas e reformas**. In: HADDAD, S.; WARDE, M. J., TOMMASI, L. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2007.p.15-39.

TARDIF, M., RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**. Campinas: Unicamp, v.21, n.73, dez.2000.

TARDIF, M.; LESSARD. **Introdução**. In: TARDIF, M.; LESSARD. O Ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Luci Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2008, p.7-22.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 4ª ed. 1988.

TORRES, R. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: HADDAD, S.; WARDE, M. J., TOMMASI, L. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2007.p.125-193.

ZEICHNER, K. M. e DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**. 2005, vol.35, n.125, pp. 63-80.

