UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

ANDRESSA CHRISTINA TREVIZAN

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO
DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

São Paulo

2016

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

ANDRESSA CHRISTINA TREVIZAN

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO
DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

(Versão corrigida)

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Belmira Oliveira Bueno

São Paulo

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Trevizan, Andressa Christina

Formação continuada e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo/ Andressa Christina Trevizan; orientação Belmira Oliveira Bueno. São Paulo: s.n., 2015.

203 p: il., grafs., tabs., anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Profissionalização Docente 2. Educação Continuada 3. Formação em Serviço 4. Rede de Esnino Público Municipal. I. Bueno, Belmira Oliveira, orient.

Nome: TREVIZAN, Andressa Christina.

Título: Formação continuada e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção de título
de Mestre em Educação

Aprovado em: 23/02/2016

Banca Examinadora

Prof. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A Deus que sempre iluminou meu caminho e me ofereceu oportunidades. Concedeu-me paz, saúde e ânimo.

À minha querida orientadora Dra. Belmira O. Bueno que foi tão importante em todo meu percurso acadêmico, desde a Iniciação Científica à conclusão deste trabalho. A ela devo toda a gratidão, pelo seu apoio e incentivo e por toda a dedicação para tornar o meu trabalho melhor e por me indicar o caminho do sucesso.

Às professoras Flavia Sarti e Isabel M. Bello, pela leitura atenta ao meu relatório e por todas as contribuições e apontamentos no Exame de Qualificação que foram de grande valia para a conclusão deste trabalho.

Às professoras da Rede Municipal de São Paulo que, de forma prestativa, concederam depoimentos valiosos para realização desse trabalho.

Ao colega Luiz Ramires (Lula) que atendeu às minhas solicitações de forma atenciosa e prestativa.

À minha irmã Wanessa A. Trevizan que sempre me incentivou e esteve disposta a me ajudar.

Ao meu querido esposo Fábio M. Missaki, por sua compreensão durante todo o percurso deste trabalho, por me incentivar e estar sempre ao meu lado, proporcionando meios para que eu chegasse à conclusão de mais uma etapa.

Aos meus queridos pais, João Trevizan e Marcia Trevizan, a quem devo muito respeito e gratidão, por todo o suporte não somente físico como emocional. A eles devo quem sou e aonde cheguei. Apesar de todas as dificuldades, eles acreditaram em mim e apostaram que eu chegaria até aqui. A eles, minha eterna gratidão.

RESUMO

TREVIZAN, A. C. **Formação continuada e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo**. 203 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

Essa pesquisa situa-se no âmbito da problemática da formação continuada de professores da educação básica, especialmente daqueles que trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental. Considerando a importância da educação continuada e a diversidade de modelos e espaços de formação de professores, que são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a pesquisa propõe-se a investigar experiências diversas que nesse sentido foram desenvolvidas no período pós LDBEN 9394/96, tendo por objetivo principal compreender a contribuição de tais cursos para a profissionalização e a melhoria da competência docente. A metodologia é de natureza qualitativa, envolvendo dois tipos de coleta de dados: (a) documentais: textos oficiais e outros produzidos no âmbito dos programas analisados; e (b) depoimentos orais colhidos por meio de entrevistas gravadas com um grupo de 5 professoras polivalentes do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de São Paulo. A análise dos dados se respalda em vários autores que sob diferentes enfoques têm teorizado sobre o trabalho e a profissão docente, dentre os quais, Nóvoa, Dubar, Tardif, Bourdoncle e Popkewitz. A articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico foi feita por meio dos principais conceitos que orientam a investigação: *profissão*, *profissionalização*, *desenvolvimento profissional* e *saberes docentes*. A expectativa é a de poder contribuir com elementos novos a propósito da questão da formação continuada de professores e, também, sobre os diferentes modelos de formação propostos para a profissionalização docente, identificando as concepções que têm se incorporado à prática dos professores por meio desse processo. As análises permitiram concluir que a educação continuada pode ser um dos elementos constitutivos do processo de profissionalização docente, no entanto, sem outras ações conjuntas torna-se inviável a sua efetivação, pois esse processo está intimamente relacionado a uma gama de fatores sociais, econômicos e políticos e a níveis elevados de rigorosidade correlacionados à formação, organização e prestígio.

Palavras-chave: Profissionalização Docente. Educação Continuada. Desenvolvimento Profissional. Rede de Ensino Público Municipal.

ABSTRACT

TREVIZAN, A. C. **Continued training and teachers' professionalization in the Education System of the City of São Paulo**. 203p. Thesis (Masters) – School of Education, University of São Paulo, 2015.

This study is about the problems related to continued teacher training on the basic education level, especially those teachers who work in first grades of elementary school. Considering the importance of continued teacher training and the diversity of models and instances of teacher training that is currently offered, the study intends to investigate a variety of experiences that have been implemented in the period after the passing of LDBEN 9394/96 (act of the guidelines and grounds of the national education). The main purpose is to understand how such training courses and programs offered by the Education Secretariat of São Paulo City have contributed for the professionalization and improvement of teacher competence. The methodological approach is qualitative, involving two types of data collection: (a) documents: official texts and other texts produced under the sphere of the programs being analyzed; and (b) oral testimonies obtained by means of recorded interviews with a group of five (5) female teachers from elementary schools of the education system in the city of São Paulo. Data analysis is based on several authors who have built different theoretical approaches about the teaching as a type of work and profession, including Nóvoa, Dubar, Tardif, Bourdoncle, and Popkewitz. The articulation between empirical data and theoretical references utilized the major concepts which guide this research: *profession, professionalization, professional development, and teaching knowledge*. The intent is to contribute with new elements about continued teacher training and, also, about the different training models proposed for the professionalization of teachers, by identifying the conceptions which have been incorporated to the teachers' practice through this process. Analyses allowed to conclude that continued education may be one of the constitutive elements of the teachers' professionalization process, however, without other joint actions it is unfeasible to make it effective as this process is closely associated with a range of social, economic and political factors and with high levels of rigor related to training, organization, and prestige.

Key words: Teachers' Professionalization. Continued Teacher Training. Professional development. Local Education System.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1	Perfil das professoras entrevistadas	21
Tabela 2	Relação dos termos referentes à formação continuada localizados nos documentos da SME	125
Tabela 3	Servidores da educação (1992- 2004)	129
Tabela 4	Cursos do PROVE – 2º semestre/2014	143
Gráfico 1	Temáticas mais abordadas	127
Gráfico 2	Duração dos cursos	128
Gráfico 3	Alcance de público nos cursos de formação continuada.....	129
Gráfico 4	Relação ano/ quantidade de cursos de formação de professores do EFI na Rede Municipal de São Paulo	131

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

Capes - órgão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI – Centro de Educação Infantil

CEU - Centro Educacional Unificado

DEB - Diretoria de Educação Básica Presencial (antiga Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica)

DED - Diretoria de Educação a Distância.

DO – Diário Oficial

DRE – Diretoria Regional de Educação

EAD – Educação a Distância

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EMEF – Escola Municipal de Educação Fundamental

IDEB - Índice do Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Life – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores

PAR – Plano de Ações Articuladas

Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC – Programa de Educação Continuada

Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PROVE - Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino

RME-SP – Rede Municipal de Educação de São Paulo

RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores do Magistério da Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC - Secretarias Estaduais de Educação

SEE - SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

SEF - Secretaria da Educação Fundamental

SME – Secretaria Municipal de Educação

SEMED - Secretarias Municipais de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

TICs – Tecnologias de informação e comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

Sumário

INTRODUÇÃO	13
Procedimentos metodológicos	18
Capítulo 1 O trabalho docente: avanços e retrocessos	25
1.1 Elementos históricos do trabalho docente: entre o prestígio e a desvalorização	25
1.2 A imagem dos professores mediante as mudanças sociais	34
1.3 Saberes docentes e o discurso da competência	42
Capítulo 2 As teorias da Profissão e a profissionalização docente em debate	53
2.1 O trabalho docente em pauta: em qual categoria enquadrá-lo?	59
2.2 As fases da docência e o processo de profissionalização	62
Capítulo 3 As reformas educacionais e o desenvolvimento profissional	74
3.1 A formação dos professores no contexto da reforma	74
3.2 Algumas ponderações conceituais sobre desenvolvimento profissional e formação continuada	81
3.3 O desenvolvimento profissional e a progressão na carreira	89
3.4 As políticas públicas de formação continuada	95
3.5 Uma proposta da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em discussão	122
Capítulo 4 Formação continuada na Rede Municipal de Educação de São Paulo: os documentos oficiais e os depoimentos das professoras.....	125
4.1 PROVE: uma iniciativa de formação de professores para além dos cursos da SME	140
4.2 A desvalorização versus atratividade da carreira docente.....	145

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159
ANEXOS	168
Anexo A – Formulário de pesquisa da Memória Técnica Documental da SME-SP.....	168
Anexo B – Critérios de evolução funcional	169
Anexo C – Enquadramento de evolução funcional	170
APÊNDICES	172
Apêndice A – Roteiro de caráter exploratório: entrevista com os professores/as da Rede Municipal de São Paulo.....	172
Apêndice B - Roteiro semiestruturado definitivo: entrevista com professores/as da Rede Municipal de São Paulo.....	173
Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	174
Apêndice D - Protocolo de recebimento da entrevista.....	175
Apêndice E – Esboço dos cursos de formação continuada na RME-SP.....	176

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se propõe a estudar, a partir de uma perspectiva sociológica, questões relacionadas ao desenvolvimento profissional de professores, especialmente no que se refere à educação continuada.

Este trabalho também faz referência ao campo da sociologia das profissões e procura se apropriar de conceitos básicos dessa área, considerando a produção acadêmica a respeito da temática do exercício profissional docente, particularmente no que diz respeito aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em geral referidos como professores primários.

Partindo da abordagem sociológica da concepção de profissão e desenvolvimento profissional, buscar-se-á examinar qual a contribuição as várias propostas de programas de formação continuada¹ têm oferecido ao processo de desenvolvimento profissional e profissionalização docente. Com foco nos/as professores/as das séries iniciais do Ensino Fundamental², a preocupação nesta pesquisa é, por conseguinte, com a valorização da profissão docente no Brasil. De acordo com Tardif (2002), os professores ocupam uma posição socialmente desvalorizada no campo dos saberes. Partindo desse pressuposto, esta pesquisa objetiva compreender se a fragilidade dos conhecimentos e habilidades adquiridos pelos professores em sua formação inicial é um dos fatores da desvalorização da profissão docente. Entre outros aspectos, a ideia é compreender se a educação continuada contribui com

¹ Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96) houve a implementação dos denominados *programas especiais*, uma modalidade de curso que decorreu do fato de a LDB ter estabelecido, em seu artigo 87, que a partir de 2007 seriam admitidos na Educação Básica somente professores habilitados em nível superior ou formados por **treinamento em serviço** - uma determinação cuja interpretação teve seus equívocos. Como esforço do poder público, nesse período de reformas educacionais em progresso desde a década de 1990, essa leitura concorreu para o impulso da formação de docentes em serviço no Brasil, principalmente dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

² Trata-se de professores/as polivalentes que ministram aulas para alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

a valorização dos saberes docente e se tornam os professores mais valorizados socialmente. Se afirmativo, em qual proporção? Qual a concepção de educação continuada na rede municipal de ensino de São Paulo, um contínuo aperfeiçoamento profissional ou apenas uma compensação da formação inicial? Para tanto, parte-se de alguns desenvolvimentos teóricos do campo da sociologia das profissões e da história da profissão docente.

Considerando que a sociologia das profissões enfatiza que um dos aspectos da profissionalização é a aquisição de um saber altamente especializado, uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; e que a sociedade não reconhece o professor como um profissional de formação especializada, tem-se a questão central dessa investigação: O investimento na formação continuada do professor, tanto pelo gestor público que promove a formação, quanto pelo professor que a busca, constitui um fator de valorização da profissão?

Essa questão deverá orientar a pesquisa, visto ter surgido no âmbito das reflexões desenvolvidas ao longo da experiência de Iniciação Científica (IC), no contexto do grupo de pesquisa do qual faço parte.³ Durante o estudo desenvolvido, pude me aprofundar na reflexão acerca dos denominados *programas especiais*, uma modalidade de curso que foi proposta no período pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96). Como exemplo do esforço do poder público em certificar um grande contingente de professores da educação básica em ensino superior, tomou-se o PEC Formação Universitária como referencial na pesquisa de IC. Esse programa objetivou a formação de docentes em serviço por meio da utilização do ensino a distância e das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). A pesquisa da qual participei, desenvolvida em parceria com outros colegas, teve por objetivo principal compreender as concepções de docência, ensino superior e

³ Refiro-me ao grupo *Programas especiais de formação de professores, escolarização e tecnologias*, coordenado pela professora Belmira Oliveira Bueno, minha orientadora. Esse grupo tem desenvolvido diversas pesquisas nesse campo com vistas à análise das propostas e políticas recentes sobre formação continuada de professores. A esse respeito, ver Bueno (2014), Bueno e Oliveira (2010), Bueno e Arnoldi (2012), Bueno e Souza (2012) e Arnoldi e Bueno (2014).

conhecimento dos professores-tutores, com vistas a analisar as implicações dessas (di)visões no trabalho que realizaram junto aos alunos-professores em condições de formação em serviço⁴.

A pesquisa de Iniciação Científica levou-me a perceber, com base nos depoimentos, da maioria dos tutores, que os professores que participaram do PEC-Municípios⁵ mostravam-se mais capacitados do que os alunos do PEC Estadual, a primeira versão desse programa. A justificativa apresentada pelos tutores era a de que os professores da rede municipal de ensino de São Paulo tiveram maior acesso a cursos de formação em serviço oferecidos pela prefeitura. Essa percepção não é, de fato, infundada. Gatti e Barreto (2009) observaram diferenças no que tange às oportunidades de formação entre os professores das diversas redes de ensino, afirmando que “dentre as instituições provedoras de capacitação, comparecem com um número superior de profissionais alcançados as secretarias municipais de Educação quando comparadas às secretarias de Estado e órgãos federais” (p.199).

Considerando que a educação continuada nos dias de hoje está em evidência e que há uma diversidade de modelos e espaços de formação de professores, propõe-se nesta pesquisa investigar algumas experiências de formação continuada que tomaram lugar no decorrer de seu desenvolvimento profissional, numa tentativa de analisar as implicações dessas modalidades de formação sobre o trabalho docente. A expectativa é a de contribuir com elementos novos a propósito da problemática da formação de professores em serviço e, também, sobre a natureza dos diferentes modelos e concepções de formação continuada contemporâneas.

4 O projeto intitulou-se A divisão do trabalho docente no PEC – Formação Universitária Municípios: o papel dos professores-tutores, realizado desde 2007.

5 O PEC teve três edições: o PEC - Formação Universitária (PEC FOR PROF) ou PEC Estadual (2001 – 2002); o PEC Municípios (2003 – 2004); e o PEC Municípios II (2007-2008).

Trata-se assim, nesta pesquisa, de investigar o papel dos cursos de formação continuada dos professores no percurso do desenvolvimento profissional dos professores, buscando estabelecer relações entre tais propostas, com base nos documentos da Secretaria da Educação, e o desempenho docente em sala de aula, com base nos depoimentos das professoras entrevistadas.

De acordo com o que foi exposto, a profissionalização docente é estudada a partir das seguintes questões orientadoras, que partem da pergunta central, já referida anteriormente:

1. Os cursos de formação continuada, na concepção dos professores, têm se constituído como estratégia do desenvolvimento profissional e, por conseguinte, um diferencial para as suas práticas e o para suas concepções?
2. A formação continuada tem sido concebida como um trabalho de reflexividade e re(construção) da identidade pessoal e profissional do professor ou como um processo de acumulação de conhecimentos e técnicas?
3. Esses cursos têm contribuído com a profissionalização docente e o reconhecimento de uma competência docente, isto é, de um saber legitimado?

Esta pesquisa teve por objetivo investigar a contribuição dos cursos de formação em serviço para o processo de desenvolvimento profissional docente, e nesse sentido, seu papel na construção das identidades sociais e profissionais de professores que atuam na Rede Municipal de Educação de São Paulo. Para tanto, tem em vista identificar as principais concepções de educação continuada no campo teórico da formação de professores; compreender as principais concepções de educação continuada na gestão pública; analisar algumas propostas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; examinar a contribuição desses cursos para a educação continuada e

o reconhecimento de uma competência docente e verificar qual a representação social os professores têm dessa formação.

Procedimentos metodológicos

Tendo em vista os objetivos propostos, este estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa⁶, que se desenvolve com base em referenciais teóricos por meio dos quais se busca identificar e escolher os conceitos que melhor se ajustem ao objeto investigado. Os trabalhos de António Nóvoa (1986; 1991; 1992; 1994); Claude Dubar (1998;1999; 2005; 2006); Maurice Tardif (2002; 2013); Raymond Bourdoncle (1991; 1993; 1995); Thomas Popkewitz (1997) e Christopher Day (2001) são tomados como principais referências das análises, que fornecem os principais conceitos que orientam a investigação: *profissão*, *profissionalização*, *desenvolvimento profissional* e *saberes docente*, e o aprofundamento conceitual de *Educação Continuada*.

A coleta do material empírico se deu em dois âmbitos: por meio do levantamento de documentos de natureza técnica pedagógica, produzidos pelos órgãos da Secretaria Municipal de Educação de SP, e por meio da coleta de depoimentos orais dos professores da mesma rede de ensino.

A fim de localizar os arquivos referentes aos cursos de formação continuada, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) aos professores de Ensino Fundamental, no período de 1996 a 2014⁷, foi inicialmente realizada uma busca dos documentos no site oficial da Secretaria Municipal de Educação de SP.

⁶ Entende-se por pesquisa de natureza qualitativa aquela que busca descrever e compreender um fenômeno em um contexto específico. A construção do conhecimento é realizada a partir de uma postura interpretativa e reflexiva sobre a realidade (OLLAIK e ZILLER, 2012).

⁷ A escolha do ano 1996, como ponto de partida desse período de análise, se deu por conta de levarmos em consideração o ano da última publicação da LDBEN. Essa escolha se pauta no fato de que é após a LDB 9394/96 que se desenvolve um processo de implantação de programas e formação na modalidade em serviço baseado na qualidade da educação e promoção da profissionalização docente. (BELLO e BUENO, 2012). “Os anos que se sucederam à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996) foram prolíficos em mudanças no campo da formação de professores, com ênfase sobre a educação em serviço” (BUENO e SOUZA, 2012, p. 161).

As consultas on-line ao Centro Documental da Secretaria Municipal de Educação de SP (CEDOC) possibilitou o acesso ao catálogo de resumos de todos os materiais e documentos oficiais públicos da *Memória Técnica Documental* (MTD)⁸.

A partir desse catálogo foi realizado um levantamento dos documentos referentes à formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental⁹. Os documentos que datam do período anterior ao ano de 2005 não constam disponíveis para consulta *on-line*. Portanto foi necessário, por meio do preenchimento de um formulário virtual do Centro Documental (Anexo A), efetuar a solicitação desses arquivos na íntegra à *Memória Técnica Documental* (MTD).

Decorridas algumas semanas, após o envio do formulário de pesquisa, foi realizado um agendamento de visita ao Memorial Técnico Documental para coletar pessoalmente os arquivos solicitados. Após a busca desses documentos no acervo, foi realizada a organização, a leitura e análise do material. Com base na leitura de todos esses documentos, foi elaborada uma tabela (apêndice E) organizada por título do curso, ano em que foi desenvolvido, objetivos, duração, estratégias e parcerias realizadas. A partir desses dados, foram elaborados e apresentados gráficos com os resultados e sua possível análise, que serão apresentados nos capítulos seguintes.

Os depoimentos orais foram colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras que atuam na Rede Municipal de Educação de São Paulo (Apêndice A e B). São objeto de análise questões que perpassam aspectos, dentre outros, como trajetória de vida profissional; visão que os professores têm acerca da educação continuada; quais são as

⁸ A Memória Técnica Documental é uma iniciativa que tem por objetivo zelar pelo patrimônio documental da SME, constituída por documentação de natureza histórica e técnico-pedagógica, produzida pelos órgãos de SME ao longo de várias administrações municipais, tais como cursos, planos, propostas, programas, projetos, pesquisas, relatórios, reuniões, congressos, seminários, e outros.

⁹ A seleção de documentos analisados restringiu-se apenas àqueles cujo público alvo abrangia os professores do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

características desses cursos e qual avaliação os professores fazem quanto à qualidade e ao conteúdo do material, aos recursos humanos e à organização geral desses cursos; e quais são as contribuições que tais cursos trouxeram para o seu exercício prático.

Foram utilizados três critérios básicos na seleção dos entrevistados, que após revisão, tiveram suas ressalvas e restrições. O primeiro critério utilizado, sem nenhuma prerrogativa, foi: ser professor efetivo da rede municipal de São Paulo. Já o segundo critério utilizado, ser professor que leciona nas séries iniciais do Ensino Fundamental, foi reconsiderado, pois, no decorrer da pesquisa, surgiu a oportunidade de entrevistar uma professora de Educação Infantil, cujo depoimento foi incluído nas análises por trazer muitos elementos de grande relevância para a presente pesquisa. E, por fim, o terceiro critério, não ser professor recém-admitido na rede municipal, pois isso comprometeria as informações a respeito de suas experiências de anos anteriores em cursos de formação continuada. A princípio, pensou-se em entrevistar professores/as que tivessem, no mínimo, dez anos de experiência, mas, no decorrer da pesquisa, pode-se verificar que professores com menos de dez anos de experiência, também trariam contribuições bastante pertinentes para este trabalho.

Foram realizadas cinco entrevistas com professoras da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP). Os depoimentos foram organizados em sete eixos de análises: 1) o perfil das professoras; 2) a motivação essencial para integrar o corpo docente da RME; 3) a visão a cerca da formação continuada oferecida pela SME: oportunidades, interesses, experiências, expectativas e desafios; 4) a relação entre a formação continuada e sua prática pedagógica; 5) o (des)interesse institucional para participação dos professores nos cursos de formação continuada; 6) a relação entre formação continuada e a valorização docente e 7) as

expectativas para a carreira. Foram realizadas também algumas observações a partir de uma visita à EMEF onde trabalha uma das entrevistadas¹⁰.

A fim de garantir a confidencialidade e a privacidade dos sujeitos, preservando o anonimato das participantes, conforme os procedimentos de ética de pesquisa (FEUSP, 2007), decidiu-se por não revelar o nome das participantes, identificando-as por *Professora A*, *Professora B*, *Professora C*, *Professora D* e *Professora E*.

O perfil das entrevistadas foi traçado a partir de seus aspectos profissionais, tais como formação, experiências profissionais e localidade de trabalho.

Tabela 1 – Perfil das professoras entrevistadas

Professoras	Formação	Onde leciona	Tempo de experiência	Outras experiências
A	Magistério e graduação em Pedagogia	Leciona na Rede Estadual e na Rede Municipal, na Diretoria Regional de Educação (DRE) do Butantã	Trabalha há 11 anos na RME, sendo 7 anos com Educação de Jovens e Adultos e 4 com o Ensino Fundamental I	
B	Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP) e em pós-graduação com enfoque em psicomotricidade	Leciona na Rede Municipal da Diretoria Regional do Butantã.	Leciona há 14 anos na rede Municipal de São Paulo	Realizou orientação vocacional e teve experiência na rede particular como professora de Educação Infantil e de Didática no Magistério. Lecionou na rede Estadual, como professora eventual, e, na Diretoria Regional de Ensino do Campo Limpo
C	Magistério e graduação em Pedagogia pelo Programa de Formação Continuada (PEC)	Atualmente é aposentada, mas teve uma longa experiência como docente na RME. Trabalhou em diversas EMEIS, da	27 anos de experiência docente na RME. Iniciou sua trajetória em 1985, como professora contratada e, em	Nos últimos anos de sua carreira, tornou-se uma professora readaptada, por receber um diagnóstico de nódulos nas cordas

¹⁰ A visita à EMEF, onde trabalha a professora D, não havia sido planejada a priori, no entanto, como o convite foi aceito e a observação nela realizada foi bastante proveitosa para as reflexões, optou-se por mencioná-la no presente trabalho.

		DRE da Penha, de Guaianazes e de Itaquera.	1997, após aprovação em concurso público, tornou-se professora titular de Educação Infantil.	vocais por uso incorreto da voz. Aposentou-se em 2012.
D	Magistério e graduação em Pedagogia (pela Pontifícia Universidade Católica - PUC).	Leciona, desde 1993, em uma EMEF da DRE do Butantã e há quatorze anos concilia o cargo municipal com a tutoria de Língua Francesa em uma escola particular.	Há mais de 20 anos trabalha na RME-SP	Iniciou sua trajetória como voluntária em uma creche comunitária em Itapicirica da Serra, em 1986, e depois foi contratada, nessa mesma instituição, como Orientadora Pedagógica das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs). Lecionou também, na fase inicial de sua carreira, em uma Escola Estadual. Posteriormente ingressou na RME-SP, e iniciou como professora em classe comunitária de Educação Infantil (escolas de emergência). Trabalhou também no Núcleo de Ação Educativa (as atuais Diretorias de Ensino) de Campo Limpo como professora formadora de educadores. Além de sua vasta experiência como docente, já atuou também como Assistente Técnica de Direção em uma EMEF
E	Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), com especialização em deficiência intelectual. Atualmente está realizando um curso semipresencial de pós-graduação por meio de um Programa oferecido pela Rede Estadual.	Leciona em uma EMEF da Diretoria Regional de Ensino do Butantã	Trabalha há quatro anos na RME-SP	Também leciona, há 8 anos, em uma escola da Rede Estadual.

Todas as entrevistas foram gravadas, seguindo-se as respectivas transcrições. O roteiro semiestruturado foi entregue aos professores antes de iniciar a gravação. Eles foram convidados a ler esse roteiro previamente e depois deixa-los de lado, pois, durante a entrevista as perguntas não seriam feitas uma a uma, mas conforme o encadeamento dos assuntos e a ocorrência das lembranças. À medida que cada entrevista transcorria, ia-se fazendo interferências - perguntas que iam algumas vezes além do roteiro. Junto a isso, houve a preocupação de não se prolongar em comentários, pois, de acordo com Thompson,

uma entrevista não é um diálogo, ou uma conversa. Tudo o que interessa é fazer o informante falar. (...) [o entrevistador] deve manter-se o mais possível em segundo plano, apenas fazendo algum gesto de apoio, mas não introduzindo seus próprios comentários ou histórias. (THOMPSON, 1998, p. 271)

Esse roteiro semiestruturado (Apêndice A) foi elaborado inicialmente com questões oriundas das indagações norteadoras do projeto de pesquisa, gerando um roteiro com caráter exploratório que serviu para a realização de entrevistas piloto. A partir dessas primeiras entrevistas, foi possível verificar as necessidades de reajustes nas questões, resultando no roteiro definitivo (Apêndice B).

Como requisito de ética na pesquisa, foi solicitado ao entrevistado que assinasse um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), pois de acordo com pressupostos éticos do primeiro documento do Comitê de Ética da FEUSP (2007),

o respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos ou grupos de pesquisados e/ou de seus representantes legais. Os dados obtidos por intermédio dos sujeitos de pesquisa não poderão ser utilizados para outros fins que não os previstos no consentimento (FEUSP, 2007, p.3).

Com isso, é possível:

Garantir a confidencialidade das informações e a privacidade dos sujeitos, assegurando que os dados da pesquisa não serão utilizados em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas ou comunidades. Preservar o anonimato dos participantes (e/ou das instituições a que pertencem [...]) Nessas circunstâncias, os sujeitos deverão ser devidamente informados sobre as características do estudo e

manifestar o seu assentimento. (p. 5) [...] Comprometer-se com o retorno dos resultados aos sujeitos participantes (FEUSP, 2007, p.3).

Esse documento mostra que a recomendação, de que haja um retorno dos resultados dos participantes da pesquisa, é importante, pois esse retorno permite apresentar os benefícios da pesquisa e assegurar o uso digno de depoimentos e imagens captadas.

Como forma de desenvolvimento desse trabalho, optou-se por não desvincular o referencial teórico do referencial empírico, não os construindo em seções distintas, mas considerando-os teias inter-relacionadas e não desvinculadas entre si, seguidas nos capítulos apresentados a seguir.

Capítulo 1 – O trabalho docente: avanços e retrocessos

Esse primeiro capítulo tem por objetivo trazer alguns elementos históricos do trabalho docente e seus desdobramentos na atualidade, essencialmente dos professores dos anos iniciais da Educação Básica, e apresentar um debate entre o referencial teórico, que traz elementos da ambiguidade vivida pelos professores ao longo da história, isto é, dos momentos de prestígio e tempos de desvalorização profissional, e os depoimentos das professoras, tomados como referenciais empíricos desse trabalho.

Também são apresentadas, em seguida, reflexões sobre os saberes docentes relacionadas ao discurso da competência, apresentando elementos essenciais para o desempenho docente no cenário nacional e internacional atualmente. E, por fim, os conceitos de *profissão* e *profissionalização*, que são colocados em evidência neste trabalho para confrontar a atual realidade do professor com os princípios dessa linha teórica.

1.1 Elementos históricos do trabalho docente: entre o prestígio e a desvalorização

Há anos atrás, nós éramos muito mais valorizadas, tanto na rede estadual, como na rede municipal, isso é uma coisa marcante. Se não fosse isso, não teria essas greves que nós fizemos esse ano. Se teve uma greve é porque não está ok. Nós estamos descontentes com a política educacional.

(Depoimento da Professora A, 2014)

A fim de traçar alguns elementos históricos do trabalho docente, o presente capítulo se apropria de vertentes teóricas internacionais (TARDIF, 1991 e 2013; NÓVOA, 1991 e 1992; POPKEWITZ, 1997; LAWN, 2000; ENGUITA, 2007; LESSARD e TARDIF, 2008) e de pesquisas educacionais brasileiras (COSTA, 1995; GIORGI *et alii*, 2001; LUDKE E BOING,

2004; GATTI e BARRETO, 2009) que discutem os aspectos do prestígio e da desvalorização da docência.

Iniciemos com as concepções de Antonio Nóvoa¹¹, que traz apontamentos históricos sobre a consolidação da docência e apresenta abordagens no debate sobre a formação de professores em uma perspectiva centrada no terreno profissional.

Nóvoa (1991a) afirma que o processo de gênese e desenvolvimento escolar deve ser relacionado com quatro aspectos históricos. São eles:

- 1) *A instauração de uma ética protestante do trabalho.* A burguesia é a única classe social suscetível de instaurar uma nova relação com o trabalho, pois ela cria condições propícias à emergência do espírito capitalista.
- 2) *A efetivação da “civilização dos costumes”* (termo de Norbert Elias). Imposição de um domínio do corpo e interiorização progressiva de uma série de normas e conjunto, dizendo respeito ao uso do corpo.
- 3) *Desenvolvimento de uma nova concepção de infância.* Reconhecimento de que há a necessidade de preparar as crianças para o mundo dos adultos, pois elas não estão prontas para a vida.
- 4) *Inauguração da sociedade disciplinar.* Conjunto de procedimentos para controlar, medir e corrigir os indivíduos para torná-los simultaneamente “dóceis e úteis”.

Costa¹² (1995), baseada em alguns apontamentos de Nóvoa, também traz uma breve contextualização histórica sobre a constituição do trabalho docente e mostra que a concepção de educação como um projeto sistematizado de transmissão cultural é um fenômeno relativamente recente.

¹¹ Antonio Nóvoa é professor e pesquisador catedrático da Universidade de Lisboa

¹² Marisa Cristina Vorraber Costa é professora titular em Ensino e Currículo aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, atualmente, é professora da Universidade Luterana do Brasil.

O trabalho docente surge em um contexto em que a concepção de educação está relacionada ao processo em que os indivíduos empreendem sua trajetória pessoal no projeto coletivo, assimilando a cultura como uma tarefa essencial na sociedade humana. Esse processo iniciou-se primeiramente por impregnação cultural, isto é, por “assimilação e intercâmbio de valores culturais, de normas de vida coletiva, de representação simbólica, etc” (COSTA, 1995, p.63).

A concepção moderna de que a humanidade é moldável e transformável contribuiu para o desenvolvimento da nova concepção de infância (classe de idade diferenciada). O surgimento da sociedade disciplinar, período que emerge um conjunto de técnicas para controlar, corrigir e disciplinar os indivíduos para torná-los dóceis e úteis, faz com que a aprendizagem por impregnação cultural seja substituída pela escolarização. Esse processo se consolida no século XVI.

No século XV ao XVIII, os colégios se tornam institutos de ensino como modelos das grandes instituições escolares dessa época. Até a metade do século XVIII, a escola era dominada pela Igreja, mas com a emergência do Estado-Nação juntamente com o fato de que os modelos vigentes, tanto cultural quanto educativo, não atendiam às exigências econômicas dos aparelhos de produção e nem às demandas sociais, surge o processo de institucionalização e estatização escolar.

No seio das transformações relativas à passagem de uma sociedade em que a educação acontecia por impregnação cultural para uma sociedade dotada de um sistema organizado de educação estatal é que surge a atividade docente, aproximada da forma como a concebemos hoje. (COSTA, 1995, p.76)

De acordo com Nóvoa (1991), foi nesse processo de transformação da sociedade cuja educação acontecia por *impregnação cultural* a uma sociedade de organização de educação estatal, que surgiu a atividade, do modo como é concebida hoje, como uma *profissão do tipo funcionário burocrático*. O texto de Nóvoa (1991) mostra que

o processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um corpo docente religioso (ou sob o controle da Igreja) por um corpo laico (ou sob o controle do Estado), sem que por isso as antigas motivações, nem as normas e os valores que caracterizaram as origens da profissão docente, tenham sido substancialmente modificadas: o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre. A função docente não pode de início se desenvolver senão de forma subsidiária e não especializada; religiosos ou leigos, os indivíduos que se consagravam ao ensino não o faziam senão como ocupação secundária ou acessória. (NÓVOA, 1991, p. 119)

Nóvoa (1992) está apontando para o fato de que o professorado se constituiu como profissão devido ao Estado assumir a responsabilidade no lugar da Igreja. Dessa forma, estabelece-se o poder do Estado na seleção e recrutamento do professorado.

Com essa influência do Estado na educação, está presente também a ideia de subtrair os docentes à influência dos indivíduos ou grupos notáveis, considerando-os como um corpo de Estado:

Os docentes vão aderir a este projeto, na medida em que ele [o Estado] lhes propõe um estatuto de autonomia e de independência frente aos párocos, aos notáveis locais e às populações, de uma forma que eles não tinham nunca experimentado: de agora em diante, eles são funcionários do Estado, com todos os direitos e deveres que isto implica. É preciso portanto considerar a funcionarização como um projeto sustentado ao mesmo tempo pelos docentes e pelo Estado: os primeiros buscando se constituir em corpo administrativo autônomo e hierarquizado, o segundo buscando garantir o controle da instituição escolar. (NÓVOA, 1991, p. 21)

Dessa forma, o Estado garante um controle sobre a escola, pois cada professor não tem mais sua autonomia como corpo administrativo independente, mas tem que ter uma *licença*, essa que, de acordo com Nóvoa (1991), é decisiva no processo de profissionalização docente, pois o professor precisa de um aval do Estado para legitimar seu papel social nas atividades educativas escolares. Isso faz com que surja a proposta de uma formação específica e especializada, isto é, surgem as escolas normais e os primeiros professores primários. O projeto de criação de escolas se dá no século XIX, substituindo o mestre-escola pelo professor de ensino primário. É nesse mesmo século que o ensino normal ocupa um dos lugares privilegiados de configuração da profissão docente e de controle do corpo profissional.

No Brasil, a formação de professores para as *primeiras letras* em cursos específicos iniciou-se no final do século XIX, nas chamadas Escolas Normais, de acordo com Gatti¹³ e Barretto¹⁴ (2009) que apresentam os marcos legais dos cursos de formação de professores. Para o secundário (correspondente aos atuais Ensino Fundamental II e Ensino Médio) a preocupação surge no Brasil apenas nos inícios do século XX, em cursos regulares e específicos. É com a formação desse professor que surgem as Universidades, pois até essa época a tarefa era executada por profissionais liberais ou autodidatas.

Lüdke¹⁵ e Boing¹⁶ (2004) referendam a ideia de que a estatização foi um passo rumo à profissionalização, pois através do rompimento do modelo religioso do professor, rompeu-se também a relação vocacional. Apoiados em Nóvoa, eles observam que

o processo de estatização não foi capaz de levar adiante a construção de uma codificação deontológica da profissão, como têm as profissões liberais atuais. [...] As inspetorias de ensino, para citar uma das mediações, sempre exerceram um controle reconhecido sobre o exercício formal da docência. E os docentes sofrem o processo de "funcionarização". Esta falta de autonomia do professorado coloca em dúvida a existência de uma "profissão" docente. Quando muito, podemos falar de um processo de profissionalização. (LUDKE; BOING, 2004, p.1173)

Apesar de levar em consideração o *processo de funcionarização* dos docentes, Nóvoa (1991) considera relevante ressaltar que esse grupo é formado por funcionários de um tipo particular, pois “a profissão docente é muito ligada às *finalidades e aos objetivos*; ela é fortemente carregada de uma *intencionalidade política*. Os docentes são portadores de *mensagens* e se alinham em torno de *ideais nacionais*”. (p. 122). Por outro lado, ele também menciona a incapacidade que os professores têm para se estruturarem de uma forma autônoma, com um corpo de saberes e um conjunto de normas ético-deontológicas. O não reconhecimento da pedagogia como saber científico impede que a profissão se constitua em

¹³ Bernadete A. Gatti é docente aposentada da USP e atualmente atua como pesquisadora colaboradora da Fundação Carlos Chagas e participa de Comitês científicos de várias revistas nacionais e internacionais.

¹⁴ Elba S. de Sá Barretto é consultora da Fundação Carlos Chagas e professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

¹⁵ Menga Lüdke é professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO).

¹⁶ Luiz Alberto Boing é mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

torno do saber, tornando-a mais uma técnica instrumental de intervenção do que um conhecimento científico importante.

Nóvoa (1992b) mostra que, no contexto de Portugal, durante o Estado Novo há uma política ambígua que ao mesmo tempo propõe a dignificação do professor, desvaloriza o estatuto da profissão docente, por meio da redução e controle em relação à formação de professores das séries iniciais. Há a redução das condições de administração ao ensino normal (menos conteúdo, menos tempo e menos exigência intelectual) e controle moral e ideológico. O Estado Novo encerrou as escolas normais, o meio de formação de professores.

Em 1960, o desenvolvimento de Portugal passou a exigir mudanças no aspecto educativo, e, portanto, a formação docente regressa ao primeiro plano de preocupações educacionais. Nessa mesma década, Portugal foi marcado pela expansão quantitativa do sistema educativo, o que, conseqüentemente trouxe um recrutamento massivo de professores em pouco tempo, o que desencadeou fenômenos de desprofissionalização. “A década de 70 é, também, um período fundador do debate actual sobre a formação de professores. O essencial das referências teóricas, curriculares e metodológicas, que inspiram a construção recente dos programas de formação de professores datam deste período” (NÓVOA, 1992b, p.21).

Ainda, de acordo com Nóvoa (1991), é possível observar que os docentes no início do século XX constituem um corpo profissional formado nas Instituições acadêmicas de prestígio. Com isso, os docentes possuem um estatuto social bastante elevado, mesmo que ainda se queixassem de falta de consideração. É na virada do século XX que os docentes vivem um período de euforia, pois é nesse período que a ideia de que a escola é emancipatória por natureza emerge:

A época de glória do modelo escolar, tal qual foi inventado no século XVI e reelaborado no século XVIII com a intervenção do Estado, foi também a idade de ouro da profissão docente, cuja gênese remonta ao século XVI e cujas formas de organização foram definidas no século XVIII. (NÓVOA, 1991, p. 125)

Thomas Popkewitz¹⁷ (1997) também trata das transformações sociais e econômicas ocorridas no período entre o século XIX e início do século XX, que instaura uma relação do estado em formação com problemas de governo. O governo do indivíduo surge e toma forma com um campo social proporcionado com a organização da escola, trabalho, pedagogia, formação de professores e ciências da educação.

Os EUA, no final do século XIX, viveram uma grande mudança em termos social, cultural e material, a Era Progressista nos EUA (1880-1920). No final do século XIX, a escola era uma instituição que estabelecia relações entre a família, cultura, economia e estado. A escolarização era considerada a conformidade política, pois proporcionava estabilidade social. A educação pública de massa tem sido, desde as suas origens, um esforço científico para modificar a sociedade. A escolarização de massa é um elemento essencial na configuração do governo associado ao estado moderno. A escolarização era vista como parte de desenvolvimento da sociedade e promessa de um futuro melhor (POPKEWITZ, 1997).

No século XIX, um profissional era considerado como alguém que estava acima ou fora de qualquer situação política ou classe social. “A formação do professor requeria somente o treinamento eficaz das suas capacidades” (POPKEWITZ, 1997, p.75). No final do século referido, uma nova ênfase nos conceitos de organização e carreira foi assistida em um contexto que até então a definição de profissional limitava-se ao estilo ministerial.

Os procedimentos de treinamento exigiam a sobreposição de um aspecto moral com a ciência. Foram referidas no décimo segundo relatório anual do Conselho de Educação de Massachusetts, em 1849, as finalidades seculares e religiosas do aperfeiçoamento dos professores. A profissionalização realçou o caráter do professor, ou seja, o ensino expressava uma propriedade semiespiritual, as qualidades morais e pessoais eram responsáveis pelo

¹⁷ Thomas Popkewitz é professor e pesquisador da Universidade de Wisconsin B Madison, nos Estados Unidos da América.

crescimento intelectual, moral e social. O treinamento proporcionava a oportunidade de “professar” a sinceridade cristã (POPKEWITZ, 1997).

A partir da Segunda Guerra Mundial, há uma virada, pois com a incredulidade em relação ao ideal escolar, ocorre uma queda generalizada do prestígio dos docentes, principalmente dos professores do ensino primário. Essa situação provocou no seio do corpo docente uma inquietação que até hoje ainda não foi resolvida na maioria dos países ocidentais (NÓVOA, 1991) relativa à carreira, salário e representação social.

A diferenciação entre professor polivalente (primeiras séries do ensino) e o professor especialista é fortemente marcada na década de 30, quando surgem a Licenciatura e o curso de Pedagogia (regulamentado em 1939). A licenciatura nasce a partir do momento que se acrescenta um ano ao curso de bacharel com disciplinas da área educacional para professores do ensino secundário.

No Brasil, os fundamentos legais que nortearam a formação de professores são marcados a partir da década de 60, com as Leis nº 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82. Essa última lei manteve a formação na Habilitação em Magistério, reforçando a lei de 71, mas introduzindo outras opções de formação para os professores do ensino fundamental, com os chamados cursos de licenciatura curta, em nível superior.

A Pedagogia no Brasil só foi se tornar o principal lócus de formação de professores do Ensino Fundamental I na década de 1990¹⁸, tanto para formação de Educação Infantil, quanto para a formação em gestão dos estabelecimentos de ensino. Surge, nessa época a concepção de que a formação do/a professor/a das séries iniciais do Ensino Fundamental deve garantir uma formação na perspectiva do profissional crítico-reflexivo (GIORGI¹⁹ *et alii*, 2001).

18 Segundo os estudos de Giorgi et alii (2001), os cursos de formação de professores têm crescido nos últimos anos, isto é, em 2006, havia 1731 cursos de Pedagogia (sendo 58,8% em escolas privadas e 41,2% em instituições públicas), já em 2007, havia 2095 cursos, e em 2008, 2248 cursos.

¹⁹ Cristiano A. G. di Giorgi é professor Titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Foi em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394 - e com a instituição da Década da Educação (1997-2007), que houve mudanças no campo da formação de professores com o discurso da urgência da formação superior para os professores da educação básica. “A partir de então, o campo da formação docente é redesenhado abruptamente, sobretudo, pela corrida sem precedentes dos professores em busca do Ensino Superior” [...]. (BUENO E SOUZA, p.161, 2012). Isso por conta da interpretação do quarto parágrafo do artigo 87 desta mesma lei, de que seriam somente admitidos, até o final da Década da Educação, professores habilitados em ensino superior ou formados por treinamento em serviço.

A aprovação desta Lei gerou, nos anos subseqüentes, grandes mudanças no campo da formação de professores, especialmente da educação em serviço. Passada essa década, em julho de 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)²⁰ teve suas competências e estrutura organizacional modificadas pela Lei nº 11502²¹ e passou a subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e desenvolvimento de atividades de apoio à formação de profissionais da educação básica, fomentando tanto a formação inicial quanto a continuada de professores.

A modificação da missão institucional da Capes em 2007, tornou seus objetivos, além da avaliação dos cursos de pós-graduação e o investimento na formação de recursos humanos em nível de pós-graduação, também em nível de Educação Básica e fomento às atividades relacionadas ao desenvolvimento acadêmico.

²⁰ A Capes foi instituída como fundação pública a partir da Lei n.º 8.405/1992 e seu papel até então era apenas com a área de pós-graduação.

²¹ Ver também o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Sendo, portanto, um dos papéis da Capes induzir e fomentar algumas ações em nível de Educação Básica, podemos citar aquelas, que são articuladas ao sistema de pós-graduação, como o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) - investimento na formação inicial de professores que estimula a articulação entre teoria e prática e o diálogo entre escolas públicas e ensino superior; o Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) – programa de caráter emergencial para proporcionar formação a professores de educação básica que ainda não têm formação em nível superior; Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas) – oportunidade de formação para os formadores dos futuros professores; Observatório da Educação – programa que objetiva envolver alunos de licenciatura e professores da educação básica em estudos e pesquisas.

De acordo com o exposto, podemos considerar que houve avanços nas políticas de formação de professores até o presente momento, no entanto, cabe-nos refletir se efetivamente ocorreram mudanças substanciais na carreira e prática docente. É possível observar que apesar de haver alguns avanços, em termos de diretrizes políticas para formação de professores no Brasil, é necessário considerar também os vários retrocessos do percurso docente elencados na exposição deste capítulo e que merecem uma discussão aprofundada, para que os retrocessos não sejam apenas detectados, mas revertidos em possíveis avanços, por meio de ações públicas e políticas concretas.

1.2 A imagem dos professores mediante as mudanças sociais

Como aponta Nóvoa (1991), muitos são os fatores que contribuíram com a desvalorização docente. Há várias concepções, tendências e interesses envolvidos neste processo.

Autores de diversos contextos internacionais, tais como Tardif *et alii* (1991) do Canadá, Popkewitz (1997) dos Estados Unidos, Lawn (2000) da Inglaterra, Enguita (2007)

da Espanha, entre outros contextos diversos, dialogam sobre a forte influência da escola de massas nas mudanças sobre a imagem do professorado.

De acordo com o sociólogo inglês Martin Lawn²² (2000), à medida que no século XX a *escola de massas*²³ foi se desenvolvendo e se tornou significativa²⁴, “a produção de uma identidade fidedigna do professor também se tornou relevante”. O autor aponta para vários aspectos que levou este fato a se constituir como problema:

Primeiro, para o seu sentido enquanto colectivo – os professores cresceram em número e, por vezes, encontram-se em grupos alargados; segundo, para o seu posicionamento social – os professores do Estado eram um grupo socialmente instável, com baixos rendimentos, mas com formação superior; terceiro, para os seus deveres e obrigações – os professores eram vistos como exemplos morais, quase missionários ou servos civis; finalmente, para o seu processo de trabalho – os professores tinham de ser regulamentados e eficientes. (LAWN, 2000, p. 72)

Assim como Lawn (2000), Popkewitz (1997), Tardif (2008) e Enguita (2007) também destacam que não eram muito numerosos os responsáveis pelo ensino antes da expansão da escola de massas. Os que tinham a ocupação de ensinar, como os monges e outros que exerciam várias funções, não estavam em uma situação muito confortável.

Com a chegada da escola de massas, a expansão da escola pública, foi se abrindo caminho para os funcionários do Estado, o que implicou no desenvolvimento da docência classificada como “semiprofissionais”. São as características da semiprofissão:

- Curta formação superior;
- Não exerce seu trabalho com autonomia, o trabalho é submetido à supervisão das autoridades ou de outras profissões;

²² Martin Lawn é pesquisador da Universidade de Birmingham no Reino Unido.

²³ Entende-se aqui por “escola de massas” o resultado da democratização do ensino. No século XX, com a progressão da industrialização no Brasil, a necessidade de maior escolarização passa a ser uma preocupação no país. Surge então uma pequena expansão no sistema de ensino, pois até então, o número de escolas era bem pequeno. Dessa forma, mais professores são demandados para atender a expansão (GATTI e BARRETO, 2009).

²⁴ No contexto brasileiro, conforme Gatti e Barreto (2009), verifica-se que a necessidade de maior escolarização passa a ser uma preocupação no Brasil a partir da progressão da industrialização no Brasil, no século XX. Surge então uma pequena expansão no sistema de ensino, pois até então, o número de escolas era bem pequeno. Dessa forma, mais professores são demandados para atender a expansão.

- Elevado grau de feminização;
- Regime assalariado.

Alguns autores, aqui no Brasil e em outros países - por exemplo, Ludke e Boing (2004) e Tardif *et alii.* (1991) - ao tratarem do aspecto estratégico e da desvalorização do saber docente, também concluem que essa relação é no mínimo ambígua. Ao mesmo tempo em que se evidencia a importância do saber docente na sociedade da informação, percebe-se que a profissão de professor não mantém o mesmo prestígio social. De acordo com Tardif *et alii* (1991) cinco elementos explicam tal ambigüidade:

1. *Divisão no trabalho:* professores universitários foram assumindo o compromisso com a pesquisa e os professores da escola básica essencialmente com a formação.
2. *Relação moderna entre saber e formação:* deslocamento do estudo dos saberes em si para o foco em procedimentos de transmissão desses saberes.
3. *Aparecimento das ciências da educação:* subdivisão da pedagogia em muitas especialidades.
4. *Novo tratamento para com as instituições escolares:* escolas tratadas como uma questão pública.
5. *Desconfiança dos diversos grupos sociais com relação aos saberes transmitidos pela escola:* ensino com pouca aplicabilidade na sociedade atual.

Para Enguita (2007), as mudanças na composição social estão relacionadas com a crise vocacional docente, que foram marcadas por quatro fases: a primeira composta por varões de classe média, a segunda por varões de classe trabalhadora, terceira por mulheres de classe média e em quarto por mulheres trabalhadoras. Na Espanha, Enguita mostra que a classe docente que dominava apenas a cultura comum passa para uma classe docente que domina a cultura local, a específica.

O outro aspecto que Enguita (2007) menciona como um fator importante nas transformações no percurso do trabalho docente se refere à estratégia coletiva e jurisdição profissional e está relacionado com os movimentos de renovação pedagógica dos anos 70 na Espanha. A retórica desse período ia ao encontro da democratização e autonomia das escolas, os professores eram caracterizados como trabalhadores do ensino. A retórica atual é outra desde o final dos anos 80: profissionalização e reconhecimento e caracterização dos professores como profissionais do ensino.

A retórica da ‘profissionalização’, da ‘dignificação’, etc., não é mais do que a expressão debilmente sublinhada do desejo de se livrar de qualquer controle externo, mas principalmente do controle público. Relativamente, à Administração, muitos professores desejariam mais autonomia, uns para poder experimentar e inovar ou para adaptar o funcionamento das escolas e contextos altamente específicos, e outros para se resguardarem nela. [...] A auto-identificação como ‘profissionais’ desempenha aqui a função exatamente contrária à anterior enquanto trabalhadores: é profissional quem conta com um conhecimento exclusivo e esotérico, num determinado campo, no qual os outros e, particularmente, o público, ficam relegados à condição de ‘leigos’. (ENGUITA, 2007, p.149)

Lessard e Tardif²⁵ (2008), com base em todo o histórico do ensino, concordam que por muito tempo a docência foi considerada como uma vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo, baseado nas qualidades morais, e que, nas últimas décadas, com a massificação da educação, as associações profissionais lutaram para que o ensino fosse reconhecido como um ofício e fosse tratado nos planos material, social e simbólico.

Nos últimos anos, algumas políticas educativas, junto a discursos de formadores de professores, vêm contribuindo para a evolução de uma lógica de profissionalização, na direção de um reconhecimento pela sociedade de status e de desenvolvimento de competências específicas.

De acordo com Nóvoa (1991), os docentes são classificados em uma posição social que ele considera ambígua:

²⁵ Claude Lessard e Maurice Tardif são pesquisadores da Universidade Montreal - Quebec, Canadá.

Embora se reconheça a importância social do trabalho dos professores primários, o lugar que se lhes atribui no seio da sociedade é sobretudo ambíguo: mais próximo dos médicos e dos advogados, em virtude das características de suas funções; ao lado dos artesões ou dos operários especializados em razão de seu nível de renda. (NÓVOA, 1991, p. 127)

Para o pesquisador português, os docentes são colocados no cruzamento de interesses e aspirações socioeconômicas frequentemente contraditórias, e isso ocorre a partir do momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social.

Lessard e Tardif (2008) apresentam a questão da crise do ensino como impossibilidade da manutenção do modelo do ofício em plena composição, isto é, do modelo erudito do docente, daquele que detém o domínio da exposição magistral e é portador de uma cultura universal. O modelo tradicionalmente valorizado está em processo de decomposição.

Além da crise do ensino, outras forças influenciaram a escola atualmente, como: a descentralização e participação dos pais e da comunidade nas decisões; a imputabilidade das decisões; a profissionalização na educação e centralização de um programa em um âmbito nacional centrado nos saberes básicos. Há também os novos modos que influenciaram a educação: embate entre orientação política neoliberal (perspectiva do desenvolvimento do potencial humano/eficácia) e humanista-igualitária (ideal de justiça social); a mudança no papel do Estado; a evolução do modelo mercantil; na globalização e o avanço das tecnologias da informação e da comunicação (LESSARD e TARDIF, 2008); perda de controle sobre a direção de seu trabalho; autogestão e aumento da responsabilidade da escola; controle sobre o trabalho do professor por meio de avaliações padronizadas e sistemáticas dos alunos; planos e metas; enrijecimentos do currículos, entre outros fatores (DAY, 2001).

Enguita²⁶ (2007) apresenta o percurso do trabalho docente no contexto europeu analisando as importantes transformações ocorridas e argumenta que a atividade profissional docente é uma das poucas que é coextensiva com o serviço recebido pelo cliente:

²⁶ Mariano Fernández Enguita é catedrático da Universidade Complutense de Madrid (Espanha)

- Coextensão no tempo de docência e discência;
- Na relação educador/educando implicam-se todas as facetas do educador (não só no domínio dos conhecimentos, mas a empatia, o exemplo pessoal, etc.);
- O professor é o essencial dos recursos da atividade educativa (a docência é uma atividade intensiva);
- A relação docente/discente baseia-se em uma proximidade entre ambos baseada na convivência cotidiana.

Os depoimentos das professoras, que lecionam atualmente na Rede Municipal de Ensino, entrevistadas para o presente trabalho, expressaram suas concepções a respeito dos elementos que contribuem com a desvalorização docente, atrelando-a à imagem que a sociedade, essencialmente os familiares dos alunos, criam e repassam para as crianças.

Para elas, a desvalorização docente relaciona-se com a representação que as famílias possuem sobre a irrelevância da função social docente e o desmerecimento da escola para o desenvolvimento da humanidade. Os depoimentos das professoras deixam claro que há a sensação de que a desvalorização do professor começa pelas famílias, da forma como os pais têm tratado o trabalho dos professores:

Tem uma aluninha muito, muito inteligente, muito capaz, você vê o potencial da criança, você passa uma atividade de lição de casa que vai complementar sua aula, no dia seguinte primeira coisa que ela fala “professora, ontem fui no shopping e não deu para fazer a lição” Isso não é desvalorização? Eu acho que é desvalorização. É minha desvalorização? Sim, mas é desvalorização do próprio estudo do filho. É uma outra categoria. Para eles, estudar não é prioridade, eu não vejo como prioridade, porque a gente fala pra mãe dela, eu falei que ela tinha muita capacidade, que ela precisava estudar mais, essa menina não era para estar mediana, era para ser a melhor da sala, porque ela tem capacidade. Mas o que acontece? Em todas as atividades, ela sempre tem uma desculpa, ou foi para o shopping ou foi para a igreja, nunca faz falta. A gente sabe sentar, redigir, ler, estudar faz diferença. Agora os alunos que fazem a atividade já estão avançando em escrita, em produção de texto. Ela que deveria estar no mesmo nível não está. Então a gente consegue fazer essa comparação (Depoimento da Professora B, 2014).

Essa fala da Professora B converge com a explanação de Soga (2014) que aponta para o fato de que “é possível observar muitos pontos de insatisfação nos relatos das professoras,

mas a maior queixa delas recai sobre as famílias dos alunos, que em sua visão, não cumprem seu papel como deveria” (SOGA, 2014, p.97).

A visão da Professora B não é infundada, se considerarmos o que sugerem Burbules e Densmore (apud COSTA, 1995) que acreditam que o fator principal para se alcançar a valorização da docência é o reconhecimento público e não a partir somente do processo de formação, pois não é apenas por meio da busca da aquisição e desenvolvimento de algumas características que resolve essa questão do professorado, mas por lutas políticas para legitimar privilégios e recompensas (COSTA, 1995). A profissionalização depende de um conjunto de circunstâncias sociais, políticas e econômicas. Ela não se alcança de forma simplista.

A Professora A acredita que as condições de trabalho e reconhecimento do professor por parte do governo também estão em processo de desvalorização:

Há anos atrás, nós éramos muito mais valorizadas, tanto na rede estadual, como na rede municipal, isso é uma coisa marcante. Se não fosse isso, não teria essas greves que nós fizemos esse ano. Se teve uma greve é porque não está ok. Nós estamos descontente com a política educacional (Depoimento da Professora A, 2014)

Os depoimentos das professoras também sugeriram como elementos que indicam a desvalorização do trabalho docente: o descaso com a tarefa de casa; a preocupação enfática das famílias com a assistência financeira atrelada à frequência à escola, que é oferecida pelas entidades governamentais, neste caso pela Prefeitura, e o descaso dos familiares com as questões disciplinares e cognitivas das crianças. Do ponto de vista das professoras, o assistencialismo ofertado aos alunos da RME-SP, ao mesmo tempo em que, proporciona um suporte físico às famílias carentes, muitas vezes, desvirtuam a função primordial da escola, que é a socialização do conhecimento científico e social. A escola acaba sendo vista mais como um meio de apoio financeiro e de sobrevivência material do que de fato cumprindo sua função social.

Olha, eu não acho que o professor é valorizado. [...] Eu acho que transformou ao longo dos anos a escola em uma instituição assistencial. E quando você vê um lugar como assistencial, você acha que só a pessoa que está lá dentro tem que dar as

coisas. E você não precisa fazer nada. Eu vejo muito isso na fala de alguns pais, na fala de alguns alunos, e querendo ou não no dia a dia você vai se desgastando, porque não é essa a sua função. [...] Olha, pode ser uma besteira, mas eu acho assim, quando a criança chega à escola e fala “Bom dia, professora!” ou traz uma florzinha que vê, não que a gente queira, mas quando a criança pega uma florzinha e fala “vou levar para minha professora” tem um valor aí. Agora quando a criança nem bom dia, nem boa tarde dá para a professora, ou nem olha na sua cara, tem outro valor aí. Pode ser, mas é diferente, porque mesmo que a criança tenha problemas, quando ela chega à escola é um outro mundo. Não que ela não goste da escola, mas ela não vê a escola como um lugar para aprender (Depoimento da Professora B, 2014).

Na escola estadual, eu vejo que são filhos de empregadas, são filhos de pessoas humildes como as daqui [da rede municipal], mas eu acho que tem uma outra mentalidade do que é educação, de qual é a importância da educação para o futuro. Lá eles pagam o uniforme, eles veem que aquilo vai servir de alguma coisa, eles querem além para o filho. Aqui na Prefeitura eu acho que tem um assistencialismo (algumas mães, não estou generalizando, nem nada), mas algumas mães não percebem que esse é um degrauzinho para que a criança tenha uma formação melhor do que a que ela teve. Às vezes, ela está mais preocupada com o leite, com o material que não veio, não em relação mesmo à aprendizagem. O que eu sinto é isso aí... Eu sinto que o meu trabalho é mais valorizado na rede estadual. Não a escola, instituição, mas a rede como um todo (Depoimento da Professora E, 2014).

[...] a gente sabe que a clientela, tanto do estado, quanto da prefeitura, tem o mesmo perfil. E as crianças são as mesmas em qualquer lugar. Só que eu sinto que na Estadual há mais cobrança, os pais participam muito e eu vejo a municipal, muito assistencialismo. Eu acho que a parceria dos pais e professores e escola ajuda muito e está faltando. A responsabilidade nossa é muito grande. Você não atua mais só como professora, é educadora, você tem que ser psicóloga, você tem que resolver os problemas que eles trazem de casa. Aquilo que eles não têm em casa a gente tem que, na medida do possível, suprir. Só que às vezes foge do nosso alcance. Porque é além do muro da escola. Porque a gente se passa por professor, orientador, educadora e formadora, e fica uma sobrecarga muito grande pra nós. Porque o foco da escola é o quê? É ensinar, e hoje em dia, não é mais. [...] Então, falta muito, a valorização, eu sinto. Na Rede Estadual, os pais valorizam muito mais. [...] Porque antigamente nós víamos o professor como o detentor do saber, hoje em dia, não, ele é (como é que se fala?) o mediador, o aluno é o protagonista, mas desde que a gente deixe bem claro, que a educação faz a diferença (Depoimento da Professora A, 2014).

Além desse caráter assistencialista que as redes de ensino têm assumido, há também, como sublinha Dalila Oliveira (2010), o aspecto da crise da identidade docente verificada a partir das várias funções que a escola pública tem assumido. Segundo a autora, a identidade docente tem

de responder a exigências para as quais não se sente preparado. Muitas vezes os trabalhadores docentes são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem

para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Fanfani²⁷ (2007) também faz algumas considerações sociológicas a respeito das mudanças sociais que põe a identidade dos trabalhadores da educação em crise apontando como principais causas a massificação do ensino e a exclusão social (desafio do professor em atender essa heterogeneidade, acumulado aos problemas de disciplina, violência escolar, desordem, falta de interesse). O acúmulo desses problemas força os professores a desenvolverem tarefas de outros profissionais como de psicólogo, por exemplo.

Acrescenta que o outro aspecto é as mudanças ocorridas nas relações de poder entre as gerações e na estrutura familiar. Esse conflito põe em crise os dispositivos de poder no que diz respeito à autoridade pedagógica. E o terceiro aspecto mencionado é as inovações tecnológicas de informação e comunicação. A proliferação de instrumentos tecnológicos produz uma sensação de obsolescência em muitos docentes.

O autor conclui que as mudanças na sociedade e as condições do trabalho docente tem posto em crise a identidade dessa ocupação, pois ela se redefine em função das realidades da contemporaneidade. A concepção de que é necessário ter certas competências técnicas instrumentais e o compromisso, o respeito e o cuidado pelo outro (um elemento não racional) pode ser considerado como um componente essencial para a realização do trabalho docente com excelência e que deve ser fortalecido por políticas públicas na formação dos professores, sendo incorporado como na definição de uma nova profissionalidade docente.

1.3 Saberes docentes e o discurso da competência

Discorrer sobre a formação de professores implica compreender quais são os saberes docentes e quais expectativas se criam em torno do desempenho deles. Refletir sobre esses

²⁷ Fanfani é sociólogo e professor da Universidade de Buenos Aires.

saberes significa analisar, à luz de concepções teóricas, sua função, seu significado e sua representação social (NÓVOA, 1991; DEMAILLY, 1992; MALDONADO, 2001; TARDIF, 2002;), e o rumo que esses saberes estão tomando no cenário educacional contemporâneo (FANFANI, 2005; GATTI E BARRETO, 2009).

O saber docente, de acordo com Tardif (2002), é um saber plural, estratégico e desvalorizado. As tarefas dos pesquisadores e educadores não são as mesmas, enquanto os primeiros dedicam-se à produção dos saberes, os segundos apenas a tarefa de transmissão. Entretanto, os saberes docentes não se reduzem apenas à função de transmissão dos conteúdos constituídos, mas a diferentes saberes oriundos da formação profissional, curricular e experiencial.

De acordo com esse autor, os saberes da formação profissional estão relacionados aos diversos saberes, entre eles o pedagógico, que se apresenta como “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2002, p. 37). Além desses saberes, a prática docente contempla ainda saberes selecionados pela universidade, que podem ser chamados de *saberes disciplinares*. Já os *saberes curriculares* são apropriados ao longo de sua carreira, onde são apresentados sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar. Os *saberes experienciais* são adquiridos no exercício de suas funções, eles são incorporados sob a forma de *habitus* e habilidade, como saber-fazer e saber ser. O que se espera de um professor é que ele seja “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p.39)

Tardif (2002) caracteriza os saberes profissionais dos professores a partir dessa perspectiva epistemológica. A primeira mencionada é que esses saberes são *temporais*, eles são adquiridos conforme o tempo, provém tanto de sua história de vida escolar, quanto de sua prática profissional e do seu desenvolvimento na carreira que envolvem as dimensões identitárias e de socialização profissional. A segunda característica é que esses saberes são *plurais e heterogêneos*, pois provém de diversas fontes. Os professores fazem uso de muitas teorias, concepções e técnicas. Os saberes profissionais também são *personalizados e situados*. Os professores não são somente sistemas cognitivos, eles são atores sociais inseridos em um contexto com emoção, corpo, poderes, personalidade e cultura. E por fim, os saberes docentes carregam consigo as marcas do *objeto de trabalho que são seres humanos*, e, portanto, exige do professor o conhecimento e compreensão das particularidades individuais e contextualizadas dos alunos. O saber profissional deve compreender também sempre um *componente ético e emocional*.

Quanto aos professores ocuparem uma posição socialmente desvalorizada no campo dos saberes, Tardif (2002) explica que isso acontece devido aos saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem não serem um saber cuja definição e seleção seja de sua responsabilidade. O professor não controla o processo de definição e seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem.

Nessa perspectiva, os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes. Seu saber específico estaria relacionado com os procedimentos pedagógicos de transmissão dos saberes escolares. Em resumo, seria um saber da pedagogia ou pedagógico. (TARDIF, 2002, p.41).

Os *saberes práticos* ou *experimentais* constituem os fundamentos da competência do professor. No exercício diário da função docente as múltiplas interações não surgem a partir de passíveis definições acabadas, mas exigem improvisação e habilidades pessoais, como desenvoltura para enfrentar situações variáveis. Isso faz com que se trace uma personalidade

profissional, manifesta através de um saber ser e um saber fazer pessoal profissional validado pela experiência cotidiana.

Esses *saberes práticos* possuem três objetos: as interações que o professor estabelece com os demais atores; as diferentes normas e deveres cujo trabalho deve submeter e a instituição possuidora de funções diversificadas. Esses *saberes experienciais* podem ser parcialmente objetivados através da sistematização em um discurso que seja capaz de informar ou de formar outros docentes e oferecer uma resposta a seus problemas. A objetividade também pode ocorrer quando os saberes experienciais são tomados como base para estabelecer uma relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, estabelecendo uma avaliação de outros saberes. O saber docente é *heterogêneo*, pois é formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana.

Seguindo essa mesma vertente, Maldonado²⁸ (2001) investe na concepção de que os saberes docentes, por terem um caráter formador e coletivo são, portanto, dialógicos (com base na concepção de Bakhtin), históricos e socialmente construídos (baseado no termo de *cotidiano* de Heller). Referindo-se ao caráter dialógico do saber docente, Maldonado (2001) mostra que trabalho do professor é submetido, no dia a dia, a uma grande variedade de fontes de conhecimento²⁹. A docência se expressa de fragmentos de vozes que provêm de distintas fontes temporais e espaciais. Elas provêm da formação prévia por espaços de atualização e profissionalização, provêm também de âmbitos extraescolares, do conhecimento adquirido nos livros que apresentam diversas propostas pedagógicas, do contexto marcado por reformas

²⁸ Ruth Merccado Maldonado é docente e pesquisadora mexicana do *Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional* (DIE-CINVESTAV).

²⁹ Essa pesquisadora chegou às suas conclusões a partir de uma investigação de caráter etnográfico no interior de uma escola de educação básica no México.

na educação e da ocupação paralela à docência. A autora reitera que o professor dialoga com os alunos experiências sintetizadas de sua experiência cotidiana como docente, bem como de estudante, proveniente de vivências remotas.

A autora pode observar que os professores adaptam as propostas dos livros às necessidades dos alunos, o que significa que as propostas dos livros são transformadas e enriquecidas pelos professores durante o processo de ensino e aprendizagem.

Maldonado (2001) também destaca o caráter de improvisação no trabalho do professor, pois na preparação da atividade pedagógica é necessário antecipar-se, por não ter a seguridade de qual resultado se vai alcançar, é como se fosse a capacidade de valorar as possibilidades de tal procedimento dar certo. Esse antecipar do professor, ao refletir e avaliar as vantagens e desvantagens das prováveis situações, e o planejar previamente são, portanto, tomados pela autora como elementos da improvisação. Ela destaca que o planejamento é um processo que se transforma durante a experiência docente (de acordo com o tempo disponível e com necessidades dos alunos).

Lise Demailly³⁰ (1992), assim como Tardif, concorda que o ensino é composto por dimensões complexas. Essa complexidade é derivada de dimensões *temporais, espaciais, organizacionais, relacionais, linguísticas e instrumentais*. A tarefa consiste em uma tensão entre dois polos batizados de dramática e de engenharia por Gilles Ferry. A dramática consiste na improvisação, em uma negociação em uma situação particular, já a engenharia consiste naquilo que é reprodutível, ou seja, naquilo que é rotineiro.

Os componentes da profissionalidade docente, a partir do ponto de vista da formação são:

³⁰ Lise Demailly é professora de Sociologia, na França. Atualmente, é Professora Emérita e membro do CLERSE UMR-CNRS.

- *Competências éticas*: capacidade de se posicionar como cidadão frente aos alunos com certa concepção das relações entre os homens;
- *Saberes científicos e críticos*: ter conhecimentos científicos e transformá-los em objetos de ensino;
- *Saberes didáticos*: aquisição de um domínio de saber escolar, podendo ser domínios disciplinares, transdisciplinares, transdisciplinares ou transversais;
- *Competências dramáticas e relacionais*: aquisição de competências corporais, de estar atento ao que ocorre e dominar a agressividade e improvisar;
- *Saberes pedagógicos*: conhecimento sobre trabalho em grupo na sala de aula e organização espaço temporal, saber fazer planos de aula e possuir técnicas de observação, de documentação e de avaliação;
- *Competências organizacionais*: habilidade para relacionar-se com as metodologias de trabalho coletivo local e de incentivo às suas relações com o meio.

Tardif (2002) acredita no pleno desenvolvimento da profissionalidade docente, mas, por outro lado, acredita que é ilusório atingi-la limitando-se somente no plano dos saberes, pois isso exige a institucionalização de uma parceria entre professores, corpos universitários e responsáveis pelos sistemas educacionais. Dessa forma, os *saberes experienciais* terão reconhecimento quando os professores demonstrarem suas próprias ideias sobre os *saberes curriculares e disciplinares*.

Nóvoa (1991) vai além nessa análise, ao considerar que a valorização da docência depende da reconquista da autonomia perdida. Diante da submissão do corpo docente aos corpos políticos e administrativos e grupos de cientistas pedagógicos assistida nos últimos tempos, ele propõe a necessidade da construção de uma concepção de imagem dos professores, como as de profissionais reflexivos, explicitando o que entende por essa expressão:

Os professores têm que possuir capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo, que dê um suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia a dia, não apenas no interior das salas de aula, mas também no conjunto da organização escolar [...] a nova autonomia tem que ser feita de inter-relações, de redes e de partilhas, de um esforço de construção dinâmica desenvolvido no interior e no exterior da profissão docente. Mas tendo sempre como pressuposto uma atitude de emancipação, e não da submissão (NÓVOA, 1991, p.527 e 529).

Para ele, a luta por maior autonomia do professorado não deve se basear em uma visão nostálgica da profissão docente, mas, ao contrário, na defesa em prol de uma aposta para o futuro, “que anuncia o fim de um ciclo na história da profissão docente, um ciclo marcado pela subordinação do professorado a outras instâncias políticas e a outros grupos sociais” (NÓVOA, 1991, p.528).

Além dessa subordinação docente, os docentes são chamados a cumprir tarefas cada vez mais complexas e múltiplas. Vários autores, tais como Fanfani (2005) e Gatti e Barreto (2009), destacam que cada vez mais se solicita que o professor esteja preparado para exercer uma prática contextualizada, que atenda às necessidades do momento, à cultura e ao público local. “Uma prática que depende não apenas de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam” (GATTI e BARRETO, 2009, p.231).

Claude Dubar (1999) sugere que é na ‘qualificação social’, da definição touraniana, que se encontra uma grande quantidade de características do que os peritos chamam de “competência”, quando no final dos anos 80 a “ofensiva do ‘gerenciamento social’ terá imposto esse termo no lugar do de qualificação, em relação estreita com o de ‘competitividade’”. Nessa nova concepção, as qualidades gerenciais e relacionais tornam-se essenciais, pois “não se trata mais de ‘ocupar um posto de trabalho’, mas de ‘participar ativamente da realização dos objetivos da empresa’, validados pela sociedade inteira” (DUBAR, 1999, p.91).

Segundo essa análise, surgem como uma alternativa ao modelo da qualificação que estava regendo as relações de trabalho desde 1936 alguns elementos que se combinam para formar o ‘modelo de competência’: as novas normas de recrutamento (privilegiando o diploma); a valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado; os novos critérios de avaliação (valorização das qualidades pessoais e relacionais como autonomia e trabalho em equipe); a instigação à formação contínua e o desabono dos antigos sistemas de classificação.

A competência é, dessa forma, o que dá significado aos critérios de reconhecimento que servem para recompensar cada um em relação ao grau de seu “empenho subjetivo e de suas capacidades ‘cognitivas’ em compreender, antecipar e resolver os problemas de sua função, que são também os de sua empresa” (DUBAR, 1999, p.92). O modelo de competência se destaca, segundo Dubar (1999), porque é uma concepção que valoriza não só as habilidades profissionais e os conhecimentos teóricos do profissional, mas também as relações que esse profissional estabelece com o trabalho e a empresa.

Ele [o modelo de competência] corresponde a uma concepção das relações de trabalho e da organização que valoriza a empresa, o contrato individual de trabalho, a troca de uma ‘mobilização’ pessoal (commitment) contra marcas de reconhecimento (inclusive salariais), a integração forte numa organização hierárquica. (DUBAR, 1999, p.95)

Como aponta Dubar (1999), a investida do gerenciamento social impôs o termo competência ao invés de qualificação, pois estabelece uma relação direta com a competitividade e com as qualidades gerenciais e relacionais. A competência abrange um conjunto de estereótipos como dedicação, confiança e empenho, discurso esse que deve ser interiorizado.

A França foi marcada, na década de 80, pela ruptura com o fordismo, que era o antigo compromisso social baseado na negociação entre parceiros sociais, que tinha a qualificação

como um dos pontos capitais, e início de um discurso sobre gerenciamento social, que tinha como chave da competitividade a gestão dos recursos humanos, tendo a competência como base de um novo modo de gestão. Como já vimos na seção anterior, muda-se a organização do trabalho com a ruptura com o taylorismo e o declínio da sindicalização e das negociações coletivas.

Os elementos desse modelo da competência, que Dubar menciona, são cinco: 1) *novas normas de recrutamento* (privilégio do nível do diploma, causando desclassificações na contratação e aumentando as dificuldades de integração dos "baixos níveis"); 2) *valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado* de carreira; 3) *novos critérios de avaliação* (valorização de qualidades pessoais e relacionais, como responsabilidade, autonomia, trabalho em equipe); 4) o incentivo à *formação contínua* (peça-chave nesse novo requisito da mobilização que é a formação, representada por vezes como "inovadora", formada pela própria empresa, em relação estreita com sua estratégia e cujo primeiro objetivo é a de transformar as identidades salariais); 5) *Desabono dos antigos sistemas de classificação* (multiplicação de fórmulas de individualização dos salários e de experimentações de mobilidade horizontal possibilitando a manutenção no emprego). Esse modelo da competência

serve, nessa perspectiva, para significar o caráter fortemente personalizado dos critérios de reconhecimento que devem permitir recompensar cada um em função da intensidade de seu empenho subjetivo e de suas capacidades "cognitivas" em compreender, antecipar e resolver os problemas de sua função que são também os de sua empresa" (DUBAR, 1999, s/p.).

Dubar mostra que esse modelo não é exclusivo e pode conviver com outros, e que ainda não é possível afirmar que ele seja o modelo mais eficiente economicamente e nem o mais satisfatório socialmente, trata-se de uma "concepção das relações de trabalho e da organização que valoriza a empresa, o contrato individual de trabalho, a troca de uma

"mobilização" pessoal (*commitment*) contra marcas de reconhecimento (inclusive salariais), a integração forte numa organização hierárquica" (DUBAR, 1999, s/p.).

Dubar (1999) chega à conclusão de que o modelo das competências é um pretexto para a exclusão dos mais frágeis, dos menos diplomados e dos mais velhos, tornando o reconhecimento aleatório e puramente individual. Os termos "qualificação" e "competência" são para Dubar uma categoria utilizada no debate social para argumentar suas estratégias e divulgar suas crenças.

O autor conclui, a partir dessas análises, que a evolução das práticas, com o tempo, pode tornar a legitimidade do modelo da competência inválida, pois o autor não acredita que esse modelo possa substituir os paradigmas anteriores da qualificação por um tempo muito longo.

Com o grupo de professores, o modelo de competência toma uma forte relação, pois, embora não reconhecidas pela sociedade, as atividades do professor são marcadas por uma complexidade, tanto técnica quanto relacional. Sabe-se que a trajetória profissional docente é constituída de momentos em que suas necessidades de orientação e apoio são de ordens diversas, demandando uma formação que não pode se encerrar com a certificação inicial, conforme observado por Gatti e Barretto (2009).

Vários pesquisadores têm tratado dessa questão no Brasil, Bocchetti (2013), por exemplo, trata do inchaço de solicitações ao movimento que ele denomina hiperformativo, de uma necessidade interminável de saberes de formação multiplicada em uma lógica de complexificação e da exigência de qualificações. A concepção de aprendizagem ao longo da vida traz consigo os anseios de formação continuada cujo discurso formativo possui um duplo contínuo: uma "pré-laboralidade", discurso de que o sujeito ainda não se encontra preparado para o trabalho e a "laboralidade paralela ou cumulativa", que apresenta a necessidade dos cursos infindáveis:

A complexidade formativa torna inaceitável tudo o que não possui um dinamismo efervescente. Aquilo que não é continuado se torna, por si mesmo, insuficiente e, por vezes, impróprio. A experimentação estanque não pode ser admitida pois faz com que a formação enquanto produto não se mantenha a longo prazo. Entre o demasiadamente longo – reservado apenas para os processos associados à educação básica e à formação em nível superior – e o breve, há um tempo a ser valorizado pelas estratégias formativas, suficientemente amplo para garantir a sensação de formação e suficientemente reduzido para evitar a sensação de completude; para o mercado da formação, importa construir estratégias para que esta seja cada vez mais inalcançável, na mesma medida em que aquela seja garantida. (BOCCHETTI, 2013, p. 111 e 112)

O autor aponta para a prerrogativa legal e de órgãos públicos, tais como a LDB e o Ministério da Educação, que visam à valorização dos profissionais da educação prometendo formação inicial e continuada³¹. Os programas e estratégias, derivadas do encontro entre as razões mercadológicas e a construção que demanda por formações, apresentam à *formatividade* um status de necessidade convertida em benefício.

Melhorar a qualidade das prestações de serviço é, portanto, uma questão muito delicada, pois, como expõe Demailly (1992), "é preciso dizer que não há uma infinidade de estratégias que possam ser utilizadas por uma organização para melhorar a produtividade e a qualidade de um trabalho tão complexo e qualificado como é o de ensinar crianças e adolescentes" (p. 155). A autora questiona quais modelos de formação contínua são mais eficazes e levanta a hipótese de que essa eficácia depende das estratégias de mudanças escolhidas. Para ela, as formações mais eficazes são aquelas que acontecem em dois âmbitos, no âmbito individual, que é na forma universitária e, no âmbito coletivo, que é aquela de caráter interativo reflexivo, pois contribuem com o desenvolvimento autônomo das respostas aos problemas, abordam a prática de maneira global e permitem a invenção de novos saberes.

³¹ Referência ao Decreto 5159/2004, artigo 67, inc. II da LDB 9394/96, que atualmente foi substituído pelo Decreto 7690/2012.

Capítulo 2 – As teorias da profissão e profissionalização docente em debate

Claude Dubar³² (2005), em seu estudo sobre a construção das identidades sociais e profissionais, examina a história das profissões, e ao fazê-la mostra que a terminologia dessa área nem sempre é convergente, a começar pelo próprio entendimento do conceito de profissão, diverso de um país para outro. O modelo de profissional distinto tanto do operário quanto do empresário desenvolveu-se rapidamente na literatura sociológica nos Estados Unidos e no Canadá, no governo Hoover pós 1929, a fim de compreender a evolução da sociedade e ajudá-lo a definir sua política. Esse desenvolvimento tem a ver, portanto, com o contexto em que esse modelo se desenvolveu.

Com base em uma definição de Carr-Saunders que se tornou clássica, Dubar (2005) mostra que o surgimento de uma profissão se dá “quando uma quantidade definida de pessoas começa a praticar uma técnica definida fundamentada em uma formação especializada” (DUBAR, 2005, p. 170). Para ele, as profissões encarnam o “ideal de serviço” fundado em uma competência especializada e constituem “um progresso da *expertise* a serviço da democracia” (p.170-171). Ele toma a sistematização feita por Carr-Saunders a propósito da evolução do trabalho e dos diferentes ‘empregos’ em termos de profissionalização e a sintetiza da seguinte forma:

- *Especialização dos serviços* - aumento da satisfação da clientela;
- *Criação de associações profissionais* - controle das regras da conduta profissional – código de ética e de deontologia profissionais - e demarcação entre os profissionais e os não qualificados;

³² Claude Dubar é professor emérito de Sociologia na Université de Versailles-Saint-Quentin-em-Yvelines.

- *Implantação de um corpo sistemático de teoria* - aquisição de uma cultura profissional.

Segundo ainda a síntese feita por Dubar, “tanto para Carr-Saunders em 1933, como para Parsons em 1968 (e já para Flexner, em 1915), a ‘profissão’ representa ‘a fusão da eficácia econômica com a legitimidade cultural’ ” (DUBAR, 2005).

Costa (1995) também apresenta uma concepção de profissão e profissionalização fundada na teoria de Johnson: “*profissão* é um meio de controlar uma ocupação e *profissionalização* é um processo histórico específico de domínio político do trabalho, conquistado por um grupo social em determinado momento” (p.226).

Tardif (2002) destaca os principais referenciais do conhecimento profissional: a) os profissionais devem desenvolver conhecimentos especializados e formalizados, por meio de disciplinas científicas; b) os conhecimentos especializados necessitam ser interiorizados através de uma longa formação, na maioria das vezes, de caráter universitário. “Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um a título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não-diplomados e dos outros profissionais” (TARDIF, 2002, p. 247); c) os conhecimentos profissionais são, apesar de baseados em disciplinas científicas, essencialmente pragmáticos; d) são esotéricos, pois apenas um grupo possui legalmente o direito exclusivo de fazer uso deles; e) só podem ser avaliadas por seus pares, pois o profissionalismo acarreta uma autogestão do conhecimento; f) exigem reflexão e discernimento para captar problemas e apresentar propostas de resolução. Os conhecimentos profissionais requerem improvisação e adaptação a situações novas; g) esses conhecimentos são progressivos e, portanto, necessitam de uma formação contínua e continuada.

Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade

de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (TARDIF, 2002, p.249)

Nos últimos vinte anos, a profissionalização educacional tem se desenvolvido em um contexto de crise geral do profissionalismo e das profissões, incluindo as profissões mais prestigiadas como a medicina, o direito e a engenharia. Tardif explica essa crise em quatro aspectos: o primeiro é referente à crise da perícia profissional, isto é, dos conhecimentos, técnicas e estratégias dos profissionais relacionados às soluções de problemáticas concretas. A impressão que fica é a de que a ausência de um repertório de saberes estáveis e consensuais gerou uma divisão e confusão entre os profissionais de muitas áreas. O segundo é referente às consequências dessa crise da perícia profissional, como o impacto na formação profissional, a insatisfação e críticas contra a formação universitária. O terceiro aspecto “aponta para a crise do poder profissional e para a confiança que o público e os clientes depositam nele” (TARDIF, 2002, p.252). Por fim, a crise do profissionalismo está relacionada com a crise da ética profissional, isto é, dificuldade em encontrar ou inventar princípios que sejam reguladores e consensuais. “Esses conflitos de valores parecem ainda mais graves nas profissões cujos ‘objetos de trabalho’ são seres humanos, como é o caso do magistério” (p.253).

O objetivo da profissionalização do ofício do professor pode ser entendido como uma tentativa de reformular os fundamentos epistemológicos do professor, bem como a formação para a docência. A epistemologia da prática profissional é o estudo dos saberes (conhecimentos, competências, habilidades e atitudes) utilizados pelos profissionais no local de trabalho diário para desempenho de suas funções (TARDIF, 2002).

O pesquisador português Jacinto Sarmiento³³ (1994) utiliza-se do conceito de profissionalismo, também decorrente do conceito sociológico de profissão, interpretando-o

³³ Manuel Jacinto Sarmiento é Professor Associado com Agregação do Instituto de Educação da Universidade do Minho

como “o desempenho de uma actividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e como tal reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado” (SARMENTO, 1994, p. 38). Ele apresenta os conceitos de *profissionalidade*, *profissionismo* e *profissionalismo* com base na concepção de Bourdoncle (1991), que entende o primeiro conceito como o processo de desenvolvimento profissional que corresponde à natureza racionalizada dos saberes e competências utilizadas na atuação profissional; e o segundo relacionado à atividade dos militantes que procuram tornar reconhecido socialmente o valor da atividade que prestam. O “profissionalismo”, por sua vez, é o estado dos que aderiram às normas do processo de socialização profissional.

Sarmento (1994) mostra que Bourdoncle (1991) propõe essa tripla distinção entre *profissionalidade*, *profissionismo* e *profissionalismo* no campo do estudo das profissões, argumentando que o termo *profissionalidade* está relacionado às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em época neoliberal, e aparece como uma evolução da ideia de qualificação. *Profissionismo* ou *corporatismo* é um neologismo vinculado a estratégias e retóricas coletivas que tentam transformar uma determinada ocupação em profissão, para transformar o trabalho especializado em efetivo exercício da profissão, é um *habitus* da coletividade criado ao longo da história profissional, e que é revelado paulatinamente por aquele que vai se tornando profissional. Já o terceiro conceito é um termo marcado pela adesão individual à retórica e às normas da corporação. O que distingue o *profissionalismo* das dimensões anteriores é a escolha pessoal que se faz pela profissão.

Sarmento (1994), baseado na tradição da sociologia das profissões, também elenca a presença de um conjunto de características próprias dos grupos profissionais, distinguindo-os das demais ocupações:

- Saber altamente especializado, com vocabulário próprio, resultante de uma longa escolaridade;

- Rigoroso controle de admissão dos candidatos ao exercício pelos membros já integrados;
- Existência de um código de conduta profissional;
- A liberdade de exercício da profissão;
- Existência de organizações profissionais, a parte dos sindicatos;
- Condições de trabalho adequadas.

Não contraditória a esses aspectos, Larson (apud COSTA, 1995) identifica a ação dos grupos profissionais a partir de três princípios:

1. Proteção do sistema epistemológico para reconhecer e validar as afirmações de veracidade;
2. Proteção normativa das fronteiras do campo discursivo;
3. Defesa da autoridade profissional, desautorizando os não peritos.

O sentido do que seja profissional longe está de ter consenso. Dubar retoma vários autores para desenvolver sua análise a esse propósito e diante da complexidade apresenta algumas concepções da teoria profissional. Analisa a obra de Hughes (1958) para se referir à abordagem do interacionismo simbólico, utiliza-se das concepções de Parsons (1955) para falar sobre a teoria funcionalista das profissões, e mostra as contradições entre Maurice (1972) e Chaupoulie (1973) quanto aos critérios mínimos para a classificação do profissional.

Costa (1995) mostra que no início do século XX, profissão torna-se sinônimo de profissão liberal (clero, medicina e direito), ou seja, profissões tidas como clássicas, pelo qual o acesso se dá somente pelas classes aristocráticas. E com base em Flexner, Costa (1995) apresenta seis critérios para identificar uma profissão:

1. É basicamente intelectual (responsabilidade pessoal);
2. É aprendida, ou seja, não é baseada em rotina;

3. É prática e não puramente teórica;
4. Sua técnica pode ser ensinada;
5. Possui uma organização interna;
6. É motivada pelo altruísmo.

Não contraditória às concepções de Flexner, a teoria das profissões de Parsons (1955) apresentada por Costa (1995), segue os seguintes critérios:

- É realizada por funções especialmente valorizadas;
- Requer aquisição prévia de competências e dedicação exclusiva;
- A competência técnica se fundamenta em conhecimentos científicos;
- A formação reúne um conjunto de diretrizes que geram um código deontológico próprio.

Esse modelo de Parsons (1955) encaminhou a questão de que o ensino é uma atividade em processo de profissionalização e que, portanto, pode ser considerada profissional ou semiprofissional.

Como expressa Costa (1995), de acordo com a discussão realizada por Johnson (1972),

a profissionalização é um processo historicamente específico desenvolvido por algumas ocupações em um determinado tempo e não o processo que certas ocupações devem sempre realizar devido a suas qualidades essenciais; é uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em dado momento histórico (COSTA, 1995, p. 89).

Com base em Popkewitz, a autora também mostra que “as profissões são reconhecidas como autoridade na medida em que se utilizam da linguagem formal da ciência e a transformam em linguagem pública” (COSTA, 1995, p. 95). Já que o saber científico é consagrado nas sociedades contemporâneas, é normal que seu estatuto seja invocado para garantir legitimidade às profissões.

2.1 O trabalho docente em pauta: em qual categoria enquadrá-lo?

A discussão sobre o trabalho docente nos países centrais europeus e anglo-americanos segue duas linhas: uma é a tese da proletarianização docente de inspiração neomarxista que acompanha as mudanças do processo de trabalho no capitalismo (APPLE, 1989; ENGUITA, 1991; OZGA e LAWN, 1991 apud COSTA, 1995); a outra linha é a reflexão sobre trabalho docente no contexto do estudo das profissões, essa que segue a inspiração estrutural-funcionalista da Sociologia das profissões, com base na teoria das profissões de Parsons (apud COSTA, 1995).

Na primeira linha, a tese da proletarianização docente, argumenta-se que o trabalho docente tem se aproximado do processo de trabalho capitalista com o parcelamento das tarefas, a rotinização, a excessiva especialização e hierarquização; a desqualificação; a perda de controle sobre o trabalho (separação entre concepção e execução); a dependência do controle e das decisões do capital e a requalificação em treinamentos. Nessa tese apresentam-se elementos que contribuem para aproximar as características do trabalho dos professores aos demais trabalhadores.

Derber (1982, apud COSTA, 1995), apresenta dois tipos de proletarianização, a técnica, que é a perda de controle sobre o processo de trabalho, e ideológica, que é a perda de controle sobre os fins do trabalho. Para Derber, o professorado sofre mais a proletarianização ideológica do que a técnica.

Costa (1995) indaga se o professor é ou não um trabalhador e qual é o estatuto social e ocupacional dos docentes, buscando resposta a essas indagações em Ozga e Lawn (1981; 1988; 1991), autores que seguem a linha marxista. Assim, os docentes são colocados como integrantes de um grupo de classe discutível, pois eles não podem ser incluídos na mesma categoria de trabalho dos trabalhadores fabris e, por outro lado, não podem ser considerados

capitalistas, pois não controlam os meios de produção ao não se apropriarem da mais-valia do trabalhador. O trabalho produtivo seria aquele realizado pela classe trabalhadora, em geral é um trabalho manual. Esses autores afirmam que os professores pertencem a um grupo de trabalhadores “pertencentes ao aparato de pessoal do Estado”. Para eles, o trabalho na escola é um processo de trabalho capitalista e os docentes, como trabalhadores assalariados, vendem sua força de trabalho e não possuem nem controlam os meios de produção. “Hoje grande parte das discussões sobre o trabalho docente tem como referência a noção de que os professores são profissionais ou semiprofissionais” (COSTA, 1995, p.86).

Enguita (1991), seguindo o raciocínio dessas linhas, também sugere seguir um meio termo entre profissionalização e proletarização, prefere incluir os professores na categoria de semiprofissões.

Dubar (1999), com base em Demailly, também enquadra o magistério na categoria de semiprofissão, fazendo uma comparação com a natureza do trabalho dos policiais. Ao levar em consideração que ambos são funcionários públicos e ocupam um lugar frágil no campo profissional, ele diz:

nem verdadeiramente "profissões" (como os médicos ou advogados) nem tampouco "ocupações" assalariadas comuns (como os operários e empregados), ambas constituem antes "semiprofissões" fortemente segmentadas e regidas ao mesmo tempo por regras burocráticas (estatutos) e modos de gestão heterogênea e que dependem dos riscos das políticas públicas (DUBAR, 1999, s/p.)

Enguita (2007) argumenta que um grupo profissional possui as seguintes características:

- Categoria autorregulada com caráter monopolista;
- Detém a posse restrita quanto ao fornecimento de serviço;
- Possui autonomia no processo de trabalho;
- A regulamentação legal é a sua expressão sobre o poder público;

- Possui privilégios quanto à renda, poder e prestígio.

As características dos profissionais, segundo Enguita, são:

- *Competência*: possuem formação específica;
- *Vocação*: recebem honorários ao invés de salários;
- *Licença*: o campo de atuação é demarcado;
- *Independência*: possuem autonomia frente aos clientes e frente às organizações;
- *Auto-regulação*: regulam o código ético e deontológico.

Com base nessas concepções é possível apresentar os fatores que contribuem para que os professores se alinhem aos profissionais: nível de formação universitária; natureza do trabalho que não se presta à substituição pelas máquinas; importância do setor público frente ao privado.

Costa (1995) percebeu que o termo mais utilizado pelos/as professores/as, em uma das sessões de Seminário, para definir seu próprio status foi o de “profissional-trabalhador”, pois ao analisarem sua própria situação chegaram à conclusão de que sua ocupação se aproxima de trabalhador uma vez que tem patrão – o poder público, o Estado que lhe restringe a autonomia – e também os profissionais não precisam reivindicar coisas básicas como os professores têm feito. Por outro lado, consideram-se profissionais, pois têm curso especializado, buscam qualificar-se e crescer e elevar o nível intelectual, são comprometidos e têm objetivos.

Esses docentes consideraram também que a atividade que eles se ocupam está sendo confundida com a função que não lhes cabe. A escola está se ocupando com tarefas e assumindo responsabilidades que não são de sua competência. “Os docentes consideram que seu campo está ‘poluído’ por tarefas que dispersam sua ação em relação àquilo que seria central ao ensino” (COSTA, 1995, p. 244). Isso se contrapõe à concepção de profissionalismo que opera sobre um saber específico.

A política desenvolvimentista nos anos 60, responsável pelo tecnicismo educacional, é adotada para otimizar a produtividade do trabalho escolar (a racionalização desse trabalho implica na divisão de tarefas e de competências na fragmentação do saber e desvinculação do saber e fazer). É nesse contexto que os docentes se caracterizam como simples professores e não como especialistas.

Costa (1995) afirma que não é possível ignorar a questão da afetividade ao tratar do trabalho docente, pois os comentários e depoimentos esboçados apontaram a relevância dessa questão. Esses professores, ao analisarem seu status ocupacional, reconheceram que a afetividade complica a identificação com o profissionalismo, pois a seu ver, as representações de profissional estão associadas à impessoalidade. No caso do ensino, os relacionamentos e as afetividades importam muito. A compreensão que se tem sobre a escola é que ela não se restringe a um espaço técnico orientado apenas por relações formais.

2.2 As fases da docência e o processo de profissionalização

A fim de retomar o percurso docente e demarcar as diferentes fases do ensino, especialmente do movimento para profissionalizar os educadores, trago a reflexão de Tardif (2013) que expõe com muita clareza as idades da evolução do ensino, permitindo notar quais ideias circularam e circulam ao redor dos conceitos e políticas que envolvem a figura docente.

Como vimos no capítulo anterior, a docência passou por diversas fases e estruturas, de acordo com a concepção de cada época. Tardif (2013) classifica essa evolução em três idades distintas: a predominante no século XVI ao XVIII, a *idade da vocação*; a instaurada a partir do século XIX, chamada de *idade do ofício*; e a emergente na segunda metade do século XX, a *idade da profissão*.

O ensino na *idade da vocação* é descrito como aquele desenvolvido no contexto da reforma protestante e da contrarreforma católica. Como vimos, a rede de ensino era nesse

contexto composta por estabelecimentos privados sob a tutela da Igreja e o ensino considerado uma profissão de fé, pois aqueles que exerciam essa função deviam executá-la em tempo integral e torna-la pública em sua vida e por sua conduta moral. Nesse sentido, o ensino era considerado como vocação, um trabalho moral que deveria agir na alma das crianças, para guia-las, controla-las e disciplina-las. Por muitos anos as professoras religiosas não recebiam por seu trabalho, e no século XIX, as professoras leigas tornaram-se mal remuneradas, sendo seu trabalho precário, instável e cíclico.

Apesar de suas bases sociais e religiosa terem desaparecido com a modernização das sociedades, essa visão vocacional teve, entretanto, um impacto profundo e durável sobre as concepções posteriores do ensino e do trabalho dos professores e perdura até hoje. Na realidade, em muitos países e regiões do mundo, podemos afirmar que a idade da vocação ainda não está completamente terminada e que alguns desses elementos permanecem (TARDIF, 2013, p. 556).

Já a *idade do ofício* é definida como aquela desenvolvida no contexto do processo de secularização e de desconfessionalização das sociedades ocidentais (séculos XIX e XX), período em que se desenvolvem escolas públicas e laicas, (a partir do século XVIII), o Estado obriga a presença de crianças na escola e a profissão docente é incorporada às estruturas do Estado (nacional, federal, estatal, municipal, etc.).

Nesse novo contexto, o exercício docente deixa de ser vocacional e passa a ser contratual e salarial. A mentalidade de serviço permanece, mas os professores podem construir carreira e obter salários. Por outro lado, a *idade do ofício* exige que haja um investimento pesado para a formação inicial.

Nos países ocidentais, em sua maioria, os professores passam a adquirir maior autonomia pedagógica e proteção contra os controles externos, a partir da incorporação à função pública e ao estatuto do funcionário público.

Enfim, estabelece-se uma relação de confiança entre o Estado e as professoras, pois ele lhes delega certa autoridade pedagógica e reconhece sua competência em administrar as aulas. Em princípio, as professoras são responsáveis por suas classes, pela gestão dos alunos, pelas escolhas pedagógicas relacionadas à matéria, pelas atividades de aprendizagem, pela disciplina, entre outros aspectos. (TARDIF, 2013, p. 557).

Tardif questiona se na América Latina a *idade do ofício* foi plenamente atingida:

Será que o corpo docente brasileiro da escola básica obrigatória (da 1ª série à 9ª série) constitui um corpo de trabalho com condições de trabalho unificadas, uma identidade comum, igualdade de tratamento entre os níveis (primário e secundário), entre os sexos (homens e mulheres), entre as regiões (urbanas e rurais), entre o privado e o público, entre os diversos estados e municipalidades? As professoras brasileiras recebem uma remuneração digna por um trabalho que exige uma formação terciária ou universitária? Podem elas seguir uma carreira no ensino de maneira estável e contínua com benefícios a longo prazo? Podem elas contar com certa autoridade pedagógica delegada pelos estados que lhes reconhece a competência para administrar as aulas ou formam um corpo de executantes? (Ibidem, p. 557)

A terceira fase, classificada por Tardif (2013) como a *idade da profissão*, não se limita apenas ao ensino, mas ao grupo de especialistas de diversas áreas. Os grupos profissionais são considerados aqueles que criam e controlam o conhecimento teórico e prático associados a mudanças sociais e ao crescimento econômico e tecnológico. Nos EUA, o projeto de profissionalização do ensino foi lançado em 1980, com três objetivos principais: aumentar o desempenho dos professores e o rendimento dos sistemas de ensino; fazer com que o ensino passasse do estatuto de ofício para o de profissão em sua integralidade, oferecendo aos professores uma formação de alto nível intelectual (o antigo saber de experiência que fundamentava a formação em nível normal passa a dar lugar ao saber especializado, baseado no conhecimento científico); e construir uma base de conhecimento para o ensino procedente de pesquisa científica.

A *idade da profissão* é muito recente em comparação às demais, e Tardif (2013) considera que ela ainda está em gestação e se opõe às *idades da vocação* e *ofício*, ainda predominante na América Latina. O bloqueio do desenvolvimento da *idade da profissão* em muitos países é devido alguns fatores como: redução dos Estados providência e cortes orçamentários que reduzem o serviço dos professores; aumentos de salários abaixo da inflação; substituição dos salários igualitários por méritos; intensificação do trabalho dos professores (fazer mais com menos recurso, tempo dividido desproporcionalmente entre

momentos de ensino com aluno e tempo de planejamento, avaliação e formação; diversificação de papéis, trabalho coletivo forçado; gestão de alunos com dificuldades e exigência crescente das autoridades públicas por mão de obra barata, eficiente e flexível).

Na avaliação de Tardif (2013), a profissionalização do professor não trouxe resultados inicialmente esperados, pois os professores estão enfrentando a precarização das condições de trabalho se comparada à *idade do ofício*, “a idade da profissão parece colocar o trabalho do professor num regime de insegurança e de instabilidade, ligando-se assim a certas características da idade da vocação” (TARDIF, 2013, p.564).

O autor chama a atenção para o fato do ensino se desenvolver em um ritmo desigual ou diferenciado entre países ou em diferentes regiões de um mesmo país, convivendo formas antigas (ensino como vocação e ofício) com formas contemporâneas (ensino como profissão).

Tardif (2013) destaca que na América Latina a evolução do ensino é contraditória e tensa, pois os ensinos como vocação e ofício coexistem com o movimento de profissionalização. O autor acredita que as dificuldades que as escolas públicas enfrentam; a concorrência entre estabelecimentos; a privatização e a mercantilização do ensino são os elementos que desaceleram ou bloqueiam esse movimento de profissionalização.

Gatti e Barreto (2009) convergem com essa explanação, ao apontar para o fato de que os aspectos históricos, como a representação da docência como vocação e missão, indicam que a categoria dos professores se afastou socialmente da categoria profissional. Isso reflete na desproporção da relevância social dos professores com a de salários atraentes.

É preciso lembrar que carreiras pouco atraentes do ponto de vista salarial acabam por não ser objeto de procura entre as novas gerações, e especialmente não se mostram atraentes para aqueles que se consideram em melhores condições de domínio de conhecimentos, ou com melhores chances em outras atividades.

[...]

O salário inicial de professores no geral tem sido baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação superior [...], e isso tem peso sobre as características de procura por esse trabalho. Entre outros fatores, carreira e salários que estão associadas a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 240).

Ainda que não dê para dimensionar o que significa a fixação do piso salarial do professor da educação básica³⁴, espera-se que essa implantação provoque uma crescente melhora nas condições salariais dos professores. Mas, apesar disso, a remuneração mínima dos professores³⁵ deve continuar sendo questionada, uma vez que ela ainda não se aproxima e, muito menos, se equipara às médias salariais de outras profissões em nível superior.

Apesar de toda essa problemática, não se pode ignorar alguns marcos políticos que vão em direção à profissionalização no Brasil, como a existência de planos de carreira para o magistério (consolidado na Constituição de 1988) e reforçados pela LDBEN/96 que

estabelece que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, por estatutos e planos de carreira que garantam: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento remunerado para isso, piso salarial, progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, e condições adequadas de trabalho (GATTI e BARRETO, 2009, p. 248)

Em alguns estados e municípios o plano de carreira aparece na legislação, considerando a formação continuada combinada com formação básica e tempo de exercício para a progressão na carreira. No entanto, não há efetivamente, no Brasil como um todo, a incorporação de outros aspectos para a qualificação dos professores na carreira profissional. A exemplo disso, Gatti e Barreto (2009) mencionam que, embora a avaliação de desempenho como fator de progressão aparecesse na legislação nacional, não fora encontrada nos planos de carreira. Gatti e Barreto (2009) observam que o fator principal da promoção na carreira atualmente é o tempo de serviço, mas indica alguns pontos destacados nas discussões das novas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do

³⁴ A Lei que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica é a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

³⁵ Considerando o reajuste de 2016, para aqueles que trabalham em uma jornada de 40h mensais, o piso salarial do professor de Educação básica é de R\$ 2.135,64.

Magistério da Educação Básica, um documento do CNE, editado em 2008 e relatados por Maria Izabel A. Noronha como:

Acesso à carreira por concurso (isso é constitucional) de provas e títulos, adequado ao perfil profissional; progressão salarial na carreira contemplando experiência, tempo de serviço, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; jornada preferencial em tempo integral, com parte de tempo destinada à formação continuada, com período reservado a estudos, planejamento e avaliação; propõe critérios para a proporção professor/aluno conforme o nível de atendimento e idade (GATTI e BARRETO, 2009, p.251).

De acordo com as autoras, a valorização do professor da educação básica vai ao encontro da formação, condições de carreira e de salários, condições concretas de trabalho nas escolas, políticas de desenvolvimento da profissionalidade (qualificação mais especializada) e profissionalização. Para isso, as autoras chegam às seguintes conclusões: é necessário começar a qualificar melhor os professores na graduação, pois o prestígio pode começar com a reformulação atualizada da formação inicial básica dos professores; é necessária a existência de concurso para ingresso na carreira, como verificação da qualificação dos candidatos ao exercício do magistério; faz-se importante regulamentar a avaliação de desempenho em estágio probatório, pois este, quando bem conduzido, cria uma imagem de responsabilidade e de seriedade pública com garantia de competência profissional; há a necessidade também de políticas integradas e duradouras, pois ações pontuais não interligadas com um propósito comum não conseguem o impacto suficiente nos sistemas escolares; outro aspecto importante seria alterar o imaginário coletivo relativo a essa profissão e evidenciar mais melhorias nas perspectivas de carreira; e enfim, é importante revisar os planos de carreira permitindo aos professores a ascensão na carreira combinada com função enquanto professor em sala de aula.

Vale afirmar mais uma vez o que já está posto em vários estudos sobre as licenciaturas: que no modelo universitário brasileiro elas ocupam um lugar secundário. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico. (GATTI e BARRETO, 2009, p.259)

As autoras acreditam que salários pouco atraentes e planos de carreira não muito claros estruturalmente interferem nas decisões de escolha de profissão pelos jovens e em sua representação e valorização social da profissão docente.

A profissionalização docente não tem sido vista pelo mesmo ângulo pelos teóricos. Costa (1995) apresenta a conversação polêmica entre Burbules e Densmore (1992) e Sykes (1992). Enquanto Sykes (1992) acredita e defende o profissionalismo como meio de prestigiar a docência, por meio de preparação, habilitação, formação permanente, avaliação e promoção de professores, organização, gestão e cultura das escolas, para Burbules e Densmore (1992), a retórica do profissionalismo tenta desvirtuar o problema central, responsabilizando os professores pelos problemas da educação: “o fato de centrar a solução na alternativa da profissionalização significa a) afastar do centro da problemática e da discussão questões mais básicas como o financiamento, os gastos, e o controle político da educação, e b) reconhecer os professores como culpados pelas precárias condições de qualidade da educação. Para eles, “o profissionalismo seria uma estratégia incompatível com as ideias aderidas à educação, de democracia, igualdade e respeito à diversidade cultural, e traria consequências prejudiciais a este projeto” (p.133), pois o profissionalismo é muito seletivo e não contempla as minorias nas etapas elevadas da qualificação profissional, poucos alcançariam o profissionalismo (poucos teriam acesso ao status, ao salário e privilégios elevados (COSTA, 1995).

Para Burbules e Densmore (apud COSTA, 1995), os professores são merecedores de “melhores salários, *status* mais elevado, condições mais participativas de trabalho e oportunidades de promoção intelectualmente mais atrativas” (BURBULES E DENSMORE, 1992, apud COSTA, 1995, p.124). No entanto, eles acreditam que o discurso do profissionalismo não é o suficiente para atingir esses objetivos, a busca pelo profissionalismo é um ponto de vista equivocado, pois não é a busca da aquisição e desenvolvimento de algumas características que resolve essa questão do professorado, mas por lutas políticas para

legitimar privilégios e recompensas. Para eles, profissional não é um termo descritivo, mas um ícone que significa a aceitação positiva de um grupo ocupacional com características desejáveis que marquem as diferenças entre grupos, de um lado a elite, e de outro, os demais. A valorização da docência se alcançaria com o reconhecimento público e não a partir da causa do processo de profissionalização. A profissionalização depende de um conjunto de circunstâncias sociais, políticas e econômicas. Esses autores acreditam que é difícil a docência se valer do discurso do profissionalismo, por conta da natureza do trabalho (compromisso democrático e social).

Com base em Larson, Costa (1995) mostra que não existe apenas um profissionalismo, mas diferentes formas de profissionalismo. O profissionalismo dos/as professores/as das classes populares pode ser um profissionalismo especial. Por outro lado, acredita que seria difícil que as múltiplas faces da docência fossem aceitas pelo profissionalismo que se nutre a partir de um discurso meritocrático pautado na distinção com uma ideologia elitista.

Um dos aspectos importantes das profissões é que elas se assentam por discurso erudito, o que implica, de acordo com Larson (apud COSTA, 1995), que as profissões estão condicionadas a certo grau de exposição à educação superior e ao ensino formal por ser este um espaço de produção de discursos com reconhecimento social e, também, por se constituir em instância de aquisição e certificação de conhecimento especializado. Embora a função docente esteja relacionada com uma atividade que tem o saber como essência, ainda parece incapaz de regular o saber que exerce.

A emergência do Estado burocrático arrebatou a autonomia dos docentes no que se refere às ideias e ao saber.

A prática docente escolar não tem mantido um envolvimento decisivo com os saberes que transmite (...) esses/as docentes estão banidos/as do processo de concepção, pois são os/as formadores/as, professores/as, nas universidades, que

assumem a tarefa de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos que serão oferecidos nos cursos de formação (COSTA, 1995, p. 251).

Por outro lado, é necessário compreender que esses professores têm um papel importante na construção social, a interação do saber produzido na universidade e nos centros de pesquisa com o mundo social, decorrente de suas aplicações. Costa vê os/as docentes, dessa perspectiva como recriadores/as do saber e não apenas como repassadores/as.

Costa (1995) indica que as formalidades típicas do controle burocrático incorporadas à rotina escolar são tidas como naturais para os professores e acreditam que mesmo assim se consideram livre para tomar decisões, sem prestar contas a ninguém, por gozarem de relativa autonomia em sala de aula. No entanto, Costa faz uma ressalva que apesar dessa autonomia, o professor pode sentir-se controlado pelo conteúdo do livro didático, por meio das prestações de conta, do diário escolar, e outras circunstâncias restritivas.

Popkewitz (2007) também não acredita que o professor tenha total autonomia, por conta do monitoramento do seu trabalho através da avaliação do desempenho, eficiência do trabalho em ações explícitas, hierarquias lineares e sequenciais.

O forte controle por meio de sistemas de avaliação e a mensuração de desempenho educacional também colocam em dúvida a competência do professor e seu trabalho sob constante vigilância (OLIVEIRA, 2010).

Tardif (2013) fala sobre a ideologia do *New Public Management* (NPM), que está fortemente ligada às reformas educacionais e ao movimento político de profissionalização do ensino, que propõe uma nova concepção do papel do Estado na gestão de serviços públicos, inclusive do sistema escolar, propondo a integração da educação no novo mercado educacional global. Essa ideologia propõe uma “Gestão Baseada em Resultados” (GAR), isto é, avaliação de resultados mensuráveis e quantificáveis das atividades das instituições escolares.

Para os professores, em particular, isso significa que agora eles serão considerados como agentes responsáveis por seus atos e avaliados com base em seus resultados, ou seja, o sucesso escolar de seus alunos, também ele mensurável por meio de testes padronizados e de comparações com outros professores e outras instituições a nível nacional e internacional – *Programme for International Student Assessment* (Pisa) (TARDIF, 2013, p. 565).

Essa nova ideologia surgida nas últimas décadas tem reduzido a autonomia dos professores que se submetem cada vez mais às formas de controle inspiradas na “Gestão Baseada em Resultados”, ou seja, controle por suas práticas e conduta, exigência do trabalho em grupo, programas demasiadamente detalhados, avaliação externa dos alunos, contratos de desempenho, exigência de formação continuada e avaliação de seu desempenho. Desse ponto de vista, Tardif (2013) considera que “os professores atualmente são mais geridos e controlados do que na era do ofício [...] todos esses controles sugerem a existência de uma quebra da confiança que existia entre os professores e o Estado durante a idade do ofício” (TARDIF, 2013, p. 566).

Aqui no Brasil, podemos citar, como controle da qualidade da educação básica e monitoramento do desempenho dos estudantes e das instituições de ensino, avaliações que vêm sendo ampliadas, como o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica)³⁶ a criação do Ideb (Índice do Desenvolvimento da Educação Básica), a integração ao Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos – *Programme for International Student Assessment*).³⁷

Como forma de alcançar a educação para todos, várias estratégias foram desenvolvidas: marcos legais (Constituição, leis educacionais e diretrizes curriculares) e redemocratização do país; planejamento (Plano Plurianual; Lei de Diretrizes Orçamentárias,

³⁶ O Saeb foi criado em 1988 e foi ampliado nos últimos anos, configurando-se em três avaliações: Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica) a Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar), conhecida como Prova Brasil e Ana (Avaliação Nacional de Alfabetização

³⁷ O Pisa é um instrumento mensurável e comparável em nível internacional. São realizados a cada três anos, sendo avaliáveis conhecimentos de Leitura, Matemática e Ciências.

Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (responsável pela transferência de recursos financeiros para as escolas e mecanismo de apoio técnico) – e Plano de ações Articuladas – PAR³⁸; ampliação do escopo financeiro para educação básica (Fundeb, FNDE - órgão federal responsável pela gestão de recursos - e salário educação); participação democrática (Conselho escolar, CONAE e PNE); implantação de programas suplementares (Proinfância, Pnaic, Pronatec, Proeja, Projovem, Pronacampo, Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), Prolind, Brasil Alfabetizado, Mulher em Ciência, Mulheres Mil, Proinfo, Mais Educação, Parfor³⁹ e sistemas de avaliação de larga escala e monitoramento de resultados (SAEB e IDEB) (BRASIL, 2014).

Embora o discurso nos textos oficiais, como no *Relatório Educação para todos no Brasil – 2000-2015* (2014), apresente essas políticas como medidas que oferecem dados para estabelecer metas para a melhoria do desempenho dos sistemas educacionais, Tardif (2013) faz uma outra leitura desse movimento, interpretando-o como prestação de contas e controle. Tardif sugere que há resistência pelos professores de muitos países na transição entre a era do ofício e da profissão por acreditarem que muitos dos seus direitos adquiridos na idade do ofício, como carreira, proteção, estabilidade de emprego, aposentadoria, entre outros, estão sendo substituídos por outro modelo que combina com concorrência, prestação de contas, instabilidade no emprego e no estatuto e salário segundo mérito. Ele conclui que “a profissionalização parece combinar hoje com uma proletarização de uma parte dos professores” (p. 569).

³⁸ O PAR insere-se no PDE e tem por objetivo implementar políticas de melhorias da qualidade da educação, principalmente da básica e pública, à disposição, dos municípios e estados.

³⁹ O Parfor é um programa emergencial de oferta de cursos de licenciatura ou programas especiais dirigidos aos docentes em nível superior implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios e as Instituições de Educação Superior – IES, UAB e Pibid).

Notamos nas seções anteriores que a escola vivenciou três momentos diferentes que, de certa forma, interferiram na identidade do professorado. O primeiro deles é o momento onde a escola era uma instituição cuja responsabilidade pertencia à Igreja, o segundo é o momento em que o Estado assumiu, no lugar da Igreja, a responsabilidade do ensino, e o terceiro, que é o momento atual, é o da propensão do Estado a assumir um novo controle, aplicando formas novas e mais sofisticadas de regulação, que atenda aos interesses de mercado. É interessante perceber essa tendência, pois de certa forma ajuda-nos a compreender o papel, os saberes esperados e a identidade idealizada de um professor na sociedade atual, o que será discutido nos capítulos seguintes.

Capítulo 3 - As reformas educacionais e o desenvolvimento profissional

Como veremos nesse capítulo, a ênfase na formação continuada de professores é desdobramento das reformas educacionais. Com o objetivo de apresentar as alterações ocorridas na área da educação, em seus aspectos políticos e formativos, causadas pelas mudanças estruturais da sociedade, recorreremos a teóricos internacionais (POPKEWITZ, 1997; TARDIF, 2002) e nacionais (BAUER, 2013; MAUÉS, 2003) e a documentos oficiais públicos (BRASIL, 1996, 2001, 2002, 2004, 2010 e 2013) e (SÃO PAULO, 2005) que tratam a respeito da de tal reforma.

Em seguida, estabelecemos uma relação desse tema com o conceito de desenvolvimento profissional, apresentando seus desdobramentos, sua discussão conceitual e sua implicação no debate profissional docente.

3.1 A formação dos professores no contexto das reformas

A descrição sumária do cenário pós-guerra mundial permite apresentar um debate sobre as implicações das reformas educacionais, que são decorrentes da mudança estrutural da sociedade, pautado essencialmente em duas concepções distintas: a primeira apresentada por Maués⁴⁰ (2003), que faz uma avaliação crítica das consequências da reforma na conjuntura internacional, e a segunda defendida por Tardif (2002), que apresenta as consequências positivas da reforma, tratando especialmente do desdobramento norte americano. Se por um lado há autores que veem na reforma uma ameaça ao trabalho docente, por outro há aqueles

⁴⁰ Olgaís Maués é professora da Universidade do Pará e pesquisadora de Políticas Educacionais

que apostam nessas mudanças educacionais como possibilidade de desenvolvimento profissional dos professores.

No final da 2ª guerra mundial até meados da década de 1970, foi adotado o modelo de Estado de bem-estar, imperando a intervenção do Estado em várias áreas como saúde, educação, previdência social e na lógica de livre mercado, a fim de superar a crise instalada com a retomada do crescimento produtivo e o aumento da lucratividade dos produtos, e se adequar ao desenvolvimento das tecnologias informacionais. A partir de 1970 houve a intensificação do comércio entre países desenvolvidos e a exploração de mão de obra entre países. Com a automação da produção industrial e a consequente falência do sistema fordista de produção mudou o padrão de empregabilidade influenciando a demanda por uma educação de qualidade que atendesse a economia de mercado. A partir de então, surge a necessidade de descentralizar o gerenciamento do sistema educacional (BAUER, 2013; MAUÉS, 2003).

Maués (2003) aposta nas transformações ocorridas na estrutura da sociedade, a introdução das novas tecnologias, por exemplo, para justificar a eliminação do processo de trabalho baseado no paradigma industrial (o fordismo) e o crescimento da demanda por formação de um trabalhador mais flexível, eficiente e polivalente. A autora mostra que alguns organismos internacionais, como Banco Mundial, UNESCO, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, reforçam a ideia de que é necessário reformar o sistema educacional para enfrentar essas novas demandas.

A leitura que Maués faz das reformas na área da educação é crítica, pois a autora interpreta a educação nesse novo contexto não como direito social que atende às necessidades humanas, mas como produto do atendimento à maior eficiência e produtividade dos

trabalhadores para se adaptarem melhor às exigências de mercado situado em contexto de mudanças econômicas impostas pela globalização⁴¹.

Desse ponto de vista, as reformas educacionais têm como finalidade contribuir com a construção da sociedade do saber, que é baseada em recursos imateriais, como informação, comunicação, saberes e a lógica. Nesse processo de mercantilização da educação, é o mercado que determina o que a educação tem de fazer. A despesa nacional com a educação representa um valor muito alto e é por isso que se trata de um interesse da iniciativa privada, em razão dos lucros (MAUÉS, 2003).

Na análise de Maués (2003), as mudanças econômicas estão exigindo três tipos de reformas na educação: baseada na competitividade, na equidade e nas exigências financeiras. E para que isso aconteça é necessário investir na educação básica e na formação de professores. As reformas neste contexto são consideradas formas de regulação social e de ajuste estrutural. (MAUÉS, 2003).

Maués (2003) apresenta três eixos que sustentam as reformas na formação dos professores, analisando a importância de cada um no contexto internacional. São eles:

1. Universitarização / Profissionalização;
2. Ênfase na formação prática / Certificação de experiências;
3. Formação contínua / Ensino a distância e Pedagogia das competências;

A autora inicia pelo eixo da *universitarização* e relaciona à “forma de qualificar melhor essa formação e encaminhá-la para a profissionalização”; ela “representaria um aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio no exercício da função” (MAUÉS, 2003, p. 99). Porém, apesar da formação de professores ganhar força como uma forma de evidenciar a importância do desempenho educacional para o crescimento econômico, a

⁴¹ Os fenômenos globalização e mundialização são utilizados por Maués (2003) com sentido similar, embora a autora mencione a distinção entre os termos. Ela utiliza o termo para referir-se especificamente à expansão dos mercados financeiros e concentração do capital.

universitarização pode aparecer como um problema, pois embora seja oferecida em um nível pós-secundário, isto é, em nível superior, ela ocorre fora da Universidade, sem obedecer necessariamente aos princípios de uma Universidade, o ensino ligado à pesquisa.

O segundo eixo da reforma apresentado por Maués (2003), a ênfase na formação prática, em alguns casos, tem servido para enriquecer a formação e valorizar as experiências, mas por outro lado, tem contribuído para aligeirar o tempo dos cursos. Assim, aumenta-se o número de certificados para impressionar estatisticamente os organismos financiadores, no entanto, não representa um aumento da qualidade da formação e do processo de aprendizagem.

A formação contínua, o terceiro eixo das reformas, tem buscado alinhar os professores em exercício com as últimas decisões da política educacional. Ela busca a formação daqueles que estão em exercício, proporcionando

a atualização dos conhecimentos após a formação inicial, a adaptação das competências ao novo contexto, a possibilidade de aplicação das mudanças determinadas pela administração central, a possibilidade de aplicar as novas estratégias concernentes à prática de ensino, a troca de informações e de competências entre os professores, a ajuda aos professores mais fracos a fim de que melhorem sua eficiência [...] Dessa maneira a formação contínua viria contribuir, em certa medida, para o aligeiramento da formação inicial, tendo em vista que ela não atenderia às demandas sociais. Além disso, como as transformações em todos os domínios do conhecimento têm-se dado de forma acelerada, caberia à formação inicial apenas dar noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua (MAUÉS, 2003, p. 104)

Maués (2003) mostra que há um paradigma unânime das reformas na formação de professores, é o modelo de competências ou pedagogia das competências⁴². A utilização dessa pedagogia está diretamente relacionada às exigências das indústrias e dos organismos multilaterais. A formação de professores, nesse aporte pedagógico, deve ser voltada para o saber fazer. A noção de competência constitui uma mudança em seu sentido ideológico, uma vez que os conhecimentos deixam de ser importantes para se valorizar o saber executar,

⁴² Não entramos muito em detalhes sobre esse modelo, pois ele já foi explorado no capítulo anterior.

contribuindo para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado de uma forma direta.

Esse profissional precisa ser preparado para contribuir com as exigências do capital. Assim, o mundo econômico é que vai determinar quais conteúdos se deve ensinar e atribuir sentido aos saberes escolares. As alternativas políticas vão em direção à recuperação do papel do Estado como responsável pelos objetivos sociais e o impedimento do grande avanço da privatização do ensino, pois uma das principais preocupações relativas à educação é a mercantilização do ensino e o abandono da responsabilidade do Estado com esse serviço (MAUÉS, 2003).

As reformas privilegiam formas que permitem a escola atender às exigências do mercado: estímulo ao uso da Internet, a formação em outros países e a quebra de barreiras que possam impedir a certificação das competências. É contra essa desregulamentação que diversos movimentos se organizam, em favor da escola pública gratuita e contra o neoliberalismo. A autora mostra-se contra a comercialização da educação, pois acredita que ela não pode servir como moeda de troca, visando o lucro e a acumulação.

O objetivo da educação democrática só poderá ser atingido se seu financiamento for feito pelo setor público e regulamentado pelo Estado. Ela precisa ser considerada um direito fundamental, acessível a todas as pessoas, devendo ser pública e gratuita, com qualidade socialmente referenciada. (MAUÉS, 2003, p.113).

Esses profissionais precisam ser preparados sob outras bases, com salários dignos, plano de carreira e acesso a cursos que se preocupam como a cidadania com capacidade crítica, colaborando para o bem-estar social.

Sob outra perspectiva, encontra-se Tardif (2002) fazendo uma avaliação das reformas da formação e profissão docente, após dez anos de sua implantação na América do Norte. Ele aponta as dificuldades e obstáculos encontrados, mas apresenta o modelo de formação profissional proposta por elas como aspecto positivo. Indica que, no Canadá e nos Estados Unidos, essas reformas consumiram muito trabalho nos últimos quinze anos.

Tardif (2002) reconhece que quanto às reformas, não faltam críticas, mas, em sua concepção, seria um equívoco acreditar que elas foram completamente fracassadas. Exemplo disso é que, apesar da maioria dos cursos universitários de formação de professor continuar com seu ensino tradicional e a separação entre os professores e os responsáveis pela formação prática, mantendo os currículos fragmentados, constata-se nos Estados Unidos e Canadá um esforço para elevar o nível de qualidade da formação docente, como o aumento da duração dos cursos.

O autor indica cinco objetivos mais importantes da era das reformas nos anos 1990, que foram retomados pela maioria das universidades da América do Norte. O primeiro objetivo destacado foi “tornar a formação dos professores mais sólida intelectualmente, sobretudo através de uma formação universitária de alto nível [...] e também através da pesquisa em Ciências da Educação e da edificação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino” (TARDIF, 2002, p.278). O segundo objetivo foi a institucionalização de uma carreira no magistério com diferentes status e níveis de remuneração (de acordo com o desempenho e formação). O terceiro foi instaurar exames e exigências educacionais de acesso à profissão com o intuito de avaliar e controlar a qualidade da formação dos professores e do ensino. O quarto, estabelecer diferentes parcerias entre as universidade e escolas, tornando as escolas locais de formação, inovação, experimentação, desenvolvimento profissional, pesquisa e reflexão crítica. E, finalmente, tornar as escolas “lugares mais favoráveis para o trabalho e a aprendizagem dos professores” (TARDIF, 2002, p.280).

Esses objetivos estão inseridos em um projeto mais abrangente que é o da profissionalização do ensino e da formação docente. A “profissionalização representa uma tentativa para elevar a qualidade e o prestígio do ensino tanto dos pontos de vista científico e intelectual quanto social e econômico” (Ibidem, p.280).

Vale a pena compreender o modelo atual de formação profissional dos professores para entender as tendências, problemas e desafios atuais das reformas. A prática profissional dos professores na escola deve estar relacionada com os saberes transmitidos nas instituições de formação. Dessa forma, esse modelo de formação mantém um diálogo constante entre “a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários” (TARDIF, 2002).

Esse modelo propõe uma ideia de formação contínua que alcança toda a carreira, que não se resume à formação inicial na universidade. Para aplicar esse modelo de formação é pressuposto um número de transformações necessárias nas práticas de formação dos professores. O objetivo da formação inicial é preparar os alunos para a vida profissional e torná-los docentes reflexivos.

A teoria, a crítica e a inovação devem estar relacionadas às condições reais de execução da profissão. É importante que seja concedido um espaço dos programas de formação para a formação prática no meio escolar, isto é, estágios de longa duração, cursos dedicados à análise de práticas, estudo de casos, entre outros. Não significa que essa formação inicial seja uma reprodução das práticas existentes, mas que o olhar crítico, a inovação e a teoria sejam vinculadas aos elementos da realidade do exercício profissional e contribua com a formação prática reflexiva capaz de transformar e melhorar aspectos da profissão. “Desse ponto de vista, considera-se que um prático ‘reflexivo’ experiente pratica um julgamento pedagógico de alto nível por ele elaborado durante toda a sua carreira profissional” (TARDIF, 2002, p.290).

Nessa mesma linha, entendendo as reformas como um mecanismo de ajuste dos processos pedagógicos às demandas sociais, políticas e econômicas da sociedade em transformação, Popkewitz (1997) também compreende a escola atual como continuação de uma reforma iniciada no século XIX, e nesse sentido, a escola de massa é uma reestruturação

de práticas que estavam contextualizadas em um campo social complexo que envolvia o estado, a religião, as ciências sociais (principalmente a psicologia), a filantropia e a universidade. A estruturação da escolarização de massa pode ser interpretada como uma ruptura dos padrões anteriores, sendo a reforma atrelada ao conhecimento profissional e à escola, ligada “ao papel do estado na produção de progresso e individualização da pessoa que recebe uma forma institucional específica através das práticas da pedagogia” (POPKEWITZ, p. 112 e 113).

Do ponto de vista desses autores, aumentar o profissionalismo dos professores foi uma finalidade explícita das reformas que deveriam ser alcançadas por meio da profissionalização do conhecimento, mudanças administrativas e pesquisas que relacionam aos níveis da vida institucional. A reforma educacional nos anos 80 e 90 foi importante para transformações de dimensões nacionais e internacionais e a longo prazo.

Partindo para a concepção de reforma apresentada pelas políticas nacionais do Brasil, especificamente a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior (BRASIL, 2000) elas também se configuram como forma da educação atender às demandas impostas pelo delineamento das mudanças na sociedade. De acordo com a concepção instituída por essa proposta pública, para que isso aconteça é necessário que seja realizada uma revisão nos modelos de formação docente.

3.2 Algumas ponderações conceituais sobre o desenvolvimento profissional e formação continuada

A questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne desse movimento de profissionalização. De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo (TARDIF, 2002, p.247)

A questão do saber docente está no centro das reformas atuais e põe em evidência muitos problemas que não são fáceis de ser resolvidos, pois “o que está em destaque com essa questão é a concepção de que o saber tem relações diretas com a identidade profissional tanto dos professores quanto dos formadores universitários” (TARDIF, 2002, p. 301).

A formação continuada, como um dos desdobramentos da reforma, vem sendo considerada a solução para a compensação dos conhecimentos não adquiridos na formação inicial do professor. Mas antes de entrarmos nesse debate, definiremos a concepção que subjaz cada termo utilizado nesse campo.

Apesar dos termos *Formação/Educação Continuada*, *Formação/Educação Permanente* e *Formação em Serviço* de professores apresentarem-se frequentemente em documentos oficiais e artigos acadêmicos com sentidos similares, há nuances a serem consideradas. É possível observar na literatura que os termos, apesar de terem um sentido próximo, por indicarem um caráter de continuidade do processo educativo, diferenciam-se em sua concepção. As concepções desses termos são diversas, possuindo atualmente diversos modelos de formação de professores, diversas nomenclaturas, variados tempos de duração, conforme seus diferentes objetivos.

Educação permanente é o conceito mais abrangente de todos, pois se fundamenta na formação integral do sujeito, no que tange ao seu auto aprimoramento profissional, pessoal e social, enquanto *educação continuada* e *em serviço* inserem-se em um contexto de complementaridade da formação profissional. Dessa forma, compreende-se que a *educação continuada* e a *em serviço* estão inseridas na *educação permanente* (PASCHOAL, MANTOVANI, MÉIER, 2007, p. 480)⁴³.

⁴³ O texto utilizado refere-se à percepção da educação permanente, continuada e em serviço para enfermeiros de um hospital de ensino. No entanto, a discussão realizada no trabalho mencionado é abrangente e pode ser considerada também para os profissionais da educação básica.

A concepção de *desenvolvimento profissional* se aproxima bem do conceito de *educação permanente* uma vez que ele não está apenas relacionado com aprendizagens formais, mas com aprendizagens informais e com experiência prática. De acordo com Day⁴⁴ (2001), o desenvolvimento profissional está atrelado não somente à vida profissional, mas à vida pessoal e às políticas e contextos escolares, nos quais os professores estão inseridos. Este autor concebe a ideia de desenvolvimento profissional como uma concepção alargada da aprendizagem, isto é, da aprendizagem pessoal, da experiência, das oportunidades informais e formais (atividades de formação contínua, organizadas interna e externamente). O desenvolvimento profissional envolve as experiências tanto espontâneas como as planejadas que convergem para a qualidade do trabalho na sala de aula: compromisso com os propósitos do ensino e aquisição e desenvolvimento de destrezas essenciais para a reflexão, planificação e práticas eficazes. Esse quadro conceitual deve ultrapassar a aprendizagem e experiência no âmbito da prática em sala de aula, deve proporcionar apoio para reflexão e para as necessidades emocionais do professor. O desenvolvimento profissional é dependente de suas vidas profissionais e pessoais e das políticas e contextos em que realizam suas atividades.

Garcia⁴⁵ (2009) baseado em Day (1999) e em outros autores como Bolam & McMahon (2004); Terigi (2007); Rudduck (1991); Heideman (1990); Fullan (1990); Sparks e Loucks-Horsley (1990); Day (1999); Bredeson, (2002); Villegas-Reimers (2003) segue a perspectiva de que o desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa informativa, implica em modificar atitudes, melhorar a capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho, e sofrer uma progressão no status profissional e na carreira docente. Para ele, o *desenvolvimento profissional* é a oportunidade que promove as capacidades criativas e reflexivas que auxiliam melhorar as práticas, entendendo esse conceito

⁴⁴ Christopher Day é catedrático emérito de Educação da Universidade de Nottingham (Reino Unido).

⁴⁵ Carlos Marcelo Garcia é catedrático de Didática e Organização Educativa na Universidade de Cevilla.

como um processo, que pode ser tanto no âmbito coletivo quanto individual, mas que contribui com suas competências profissionais por meio de experiências formais e informais.

Para Tardif (2002), a *educação contínua* tem um caráter que vai para além da revisão de conteúdos e modalidades contempladas na formação inicial e está atrelada à profissionalização.

De fato, a profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre a formação contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos. Em última instância, os professores não são mais considerados alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação, que eles vão definir em sua própria linguagem em função de seus próprios objetivos (TARDIF, 2002, p. 292).

Garcia (2009) também compartilha dessa concepção, defendendo a ideia de que o processo de desenvolvimento está relacionado ao processo de profissionalização e é concebido como um processo colaborativo que possui diferentes modelos em diferentes contextos. De acordo com o autor “a mudança nos conhecimentos e crenças provoca uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos” (GARCIA, 2009, p.16).

De acordo com Day (2001),

O conceito mais rico e elaborado de desenvolvimento profissional [...] não exclui a formação contínua de professores, na forma de cursos, mas situa-a num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto atividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem usados actualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora dessas mesmas instituições (DAY, 2001, p. 203).

O desenvolvimento profissional não se resume à educação continuada, mas esta é uma estratégia essencial desse desenvolvimento. O seu papel é contribuir com o repertório de modos de aprendizagem “no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições” (DAY, 2001, p. 203).

Garcia (2009) também compreende a formação contínua como parte integrante do *desenvolvimento profissional*, conceito esse que nos ajuda a refletir sobre a formação do professor em seu aspecto integral, isto é, social, profissional e individual. A formação contínua é “um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-las de actividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parceria dentro e fora das escolas” (DAY, 2001, p.203). O objetivo da formação contínua é proporcionar uma aprendizagem intensiva (por um determinado período) com um líder nomeado para estimular a aprendizagem de forma ativa; possibilitar um crescimento acelerado por meio de um crescimento aditivo (aquisição de conhecimentos e destrezas) ou crescimento transformativo (mudanças nas crenças, conhecimentos e destrezas).

Tomando, portanto, como referência a concepção de que a *Educação Continuada* é parte integrante do *Desenvolvimento Profissional*, podemos nos referir à primeira como a ação desenvolvida após a formação inicial “com o propósito de atualização de conhecimentos e aquisições de novas informações e atividades de duração, definida por meio de metodologias formais” (PASCHOAL, MANTOVANI, MÉIER, 2007, p. 480). Ela é o conjunto das experiências que permitem o desenvolvimento das potencialidades na perspectiva de mudança de sua prática, atuando em uma melhora de atitudes nas áreas cognitiva, afetiva e psicomotora.

Já a *Educação em Serviço* está em um contexto de educação “cujo desenvolvimento processa-se no ambiente de trabalho, voltada para uma instituição em particular” (PASCHOAL, MANTOVANI, MÉIER, 2007, p. 480). Essa aprendizagem volta-se para as relações do trabalho e para o desenvolvimento de capacidades e aperfeiçoamento diante da evolução científica e tecnológica.

Maués (2003), com base em uma obra de 1988, desenvolvida pelo *Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement* (CERI), traz também uma diferenciação entre dois termos utilizados com sentidos similares: “aperfeiçoamento profissional” e “formação contínua”. A primeira expressão está relacionada ao desenvolvimento das competências e os conhecimentos para o processo de ensino, envolvendo a reflexão, o trabalho pessoal e os cursos formais. Já a segunda, refere-se às ações de formação daqueles que estão em exercício, “proporcionando a atualização de conhecimentos após a formação inicial, a possibilidade de [...] aplicar novas estratégias concernentes à prática de ensino, a troca de informações e de competências entre os professores, a ajuda aos professores mais fracos a fim de que melhorem sua eficiência” (MAUÉS, 2003, p. 104).

Altenfelder (2005) também mostra que há muitos termos que se referem à formação do professor que já concluiu a etapa inicial de sua formação e já possui habilitação para a profissão, são eles: *treinamento, reciclagem, capacitação, formação em serviço, desenvolvimento profissional, educação permanente, formação contínua e formação continuada*. Embora esses termos pareçam sinônimos, são diferentes em suas concepções. A autora se baseia em Marin (1995) para rever os termos e mostra que há controvérsias quanto ao uso referido à formação do professor que já está em exercício do Magistério. A crítica se dá pelas diferentes concepções que os termos carregam. A autora concorda com a concepção de que a “formação/ educação continuada” e a “educação permanente” indicam uma concepção mais ampla, menos fragmentária e menos polarizada do que os demais termos.

O termo “reciclagem” recebe crítica para utilização no contexto da formação de professores, por ser utilizada cotidianamente para representar a ideia de processos de modificação de objetos e materiais, e não contemplar a complexidade do processo de ensino no contexto educacional. O termo “treinamento” também não se ajustaria ao contexto educacional por expressar a ideia de processo mecânico que modela comportamentos.

“Aperfeiçoamento” seria inadequado por ser compreendido como um conjunto de ações que conduzem alguém à perfeição e à conclusão, contradizendo a ideia de educabilidade do homem. “Capacitação” também não é um termo tão adequado, pois traz uma ideia de que as ações dessa formação vão ao encontro de um convencimento e persuasão sobre ideias e não de uma formação que permite analisar e criticá-las.

Verificando essa multiplicidade de termos e significados, a autora opta pela terminologia *formação continuada*, para se referir à formação do educador que já possui certificação para exercício da profissão e encontra-se em atividade. Para a autora, a formação continuada docente deve focar no trabalho e nas relações que são estabelecidas nas instituições escolares, tornando o espaço escolar como ponto central da formação continuada.

O MEC também traz uma definição de educação permanente e educação continuada no documento dos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002). Para o Ministério da Educação, o processo de desenvolvimento permanente envolve a articulação entre formação inicial e a continuada. A formação inicial refere-se à aprendizagem adquirida em escolas que habilitam futuros professores, já a formação continuada é a formação de professores que já exercem a docência, podendo ser promovido por programas no interior ou fora das escolas. Portanto, a principal diferença entre esses dois processos é que o primeiro acontece anteriormente a sua atuação docente e o segundo ocorre na fase em que o professor já exerce a docência.

O MEC traz alguns elementos históricos, mostrando que é na década de 80 que a formação continuada de professores (treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação) constrói um histórico no Brasil, assumindo diversos formatos, quanto aos objetivos, conteúdos e tempo de duração, e modalidades (presencial, semipresencial ou a distância) (BRASIL, 2002).

A profissionalização também é tema de destaque no documento divulgado pelo MEC, que trata o profissionalismo como a competência para identificar e resolver as questões do trabalho, a autonomia para tomar decisões, a responsabilidade pelas escolhas, a habilidade de auto avaliar criticamente a atuação e interagir cooperativamente com a comunidade profissional com a qual lida. O professor deve, portanto, além disso, ter competência para participar coletivamente da elaboração do projeto pedagógico da escola. É importante o investimento “no aprendizado do trabalho coletivo: aprender a estudar, a pesquisar, a produzir coletivamente” (BRASIL, 2002, p.62).

A competência tem foco na formação prática, mas distingue-se do tecnicismo, pois está relacionada com a criação e recriação de sua prática e não à submissão de receituário, está relacionada com a “apropriação de saberes já produzidos pela comunidade educativa para elaborar respostas originais” (BRASIL, 2002, p.62).

A justificativa para a necessidade de o professor estar em um processo contínuo de conhecimento se dá por conta das mudanças rápidas no conhecimento científico nas diferentes áreas, do avanço dos conhecimentos pedagógicos, das transformações das formas de pensamento, sentimento e evolução da sociedade nos modelos econômicos, políticos e sociais, e do processo de desenvolvimento pessoal do professor.

A formação continuada é concebida pelo MEC como a formação que “deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais” (BRASIL, 2002, p. 70). Essa perspectiva concebida está relacionada com a existência de projeto de formação que podem acontecer dentro ou fora da escola, mas que garante uma repercussão no trabalho diretamente.

A organização e promoção da formação ficam na responsabilidade das secretarias de educação que acompanham sistematicamente as equipes escolares, fixam diretrizes de trabalho e fazem chegar materiais e propostas inovadoras às escolas.

Os referenciais para formação de professores apresentam uma nova cultura profissional, cujas incumbências do professor não são exclusivas à docência, em consonância com a LDB/96, em seus artigos 1, 2 e 13, como, por exemplo, a participação da elaboração do projeto pedagógico e do conselho escolar; participação do processo de integração das famílias e da comunidade com a escola; participação da comunidade profissional; gestão dos trabalhos de classe e criação de situações de aprendizagens, zelando pelo desenvolvimento dos alunos tanto cognitivo, como ético e social.

3.3 O desenvolvimento profissional e a progressão na carreira

O MEC (BRASIL, 2002) aborda o tema do desenvolvimento profissional estabelecendo uma forte relação com a progressão na carreira⁴⁶. Os critérios da progressão na carreira⁴⁷ são: o empenho do professor, a formação inicial, a participação em eventos internos e externos (formação contínua). Embora sejam todos esses critérios, há uma prioridade em relação a cada um deles.

De acordo com a concepção propagada pelo MEC, o processo de profissionalização dos professores abrange tanto a elevação da formação profissional como a reestruturação da carreira do magistério. “Não parece coerente que se projete uma formação com níveis de exigência que expressem a importância do papel do professor sem associá-lo a uma carreira

⁴⁶ Os referenciais trazem como definição de *carreira* “a estrutura que organiza o exercício das atividades profissionais definindo cargos com as funções e atribuições a eles correspondentes, e relacionando-os hierarquicamente” (Brasil, 2002, p.151).

⁴⁷ É também especificado que “o plano de carreira é o conjunto de normas que regula as condições e o processo de movimentação na carreira, estabelecendo a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração” (Idem, p.151).

que seja atraente, que estimule investimentos pessoais dos professores, e que isso reverta em melhoria salarial” (BRASIL, 2002, p. 141).

Para o MEC, isso significa que é necessário ampliar e revisar as ofertas de formação, proporcionando maiores acessos a condições de desenvolvimento profissional; é necessário avaliar adequadamente a atuação e o trajeto de cada professor e é necessário construir critérios para progressão na carreira, havendo correspondência entre aperfeiçoamento e possibilidade de avanço na carreira.

Segundo o documento do MEC (2002), os princípios para promover a profissionalização do magistério são: “articulação das *ações de formação, da avaliação da atuação profissional e da progressão na carreira na perspectiva do desenvolvimento* de uma cultura de responsabilidade por parte de todos os envolvidos: secretarias de educação, agências formadoras e professores” (BRASIL, 2002, p. 141).

Um sistema de formação abrange as ações internas às escolas, que são aquelas promovidas pelos responsáveis pelo apoio pedagógico escolar (em geral pelos coordenadores pedagógicos), durante a jornada de trabalho extraclasse, e as ações externas às escolas, que são aquelas promovidas por programas de rede de ensino e pela comunidade educacional mais ampla (agências formadoras como universidades, institutos de formação, escolas normais, ONGS, associações profissionais e etc.).

O MEC sugere que a qualificação dos professores não deve ser apenas medida por certificados de participação em eventos, pois somente esses dados não são suficientes para garantir se houve uma melhoria na atuação profissional. Seria interessante que houvesse, junto aos certificados, com o número de horas e o tema tratado, uma avaliação centrada no uso dos conhecimentos desenvolvidos (avaliação de aproveitamento). Os indicadores dessa avaliação seriam: a docência, o desenvolvimento pessoal, o empenho na participação do projeto político pedagógico da escola e a produção de conhecimentos. Os instrumentos de

avaliação poderiam ser: o registro sistemático do trabalho (planejamento, dificuldades e soluções encontradas, resultados alcançados e reflexões), análise da equipe da escola, relatório da direção da escola sobre essa sistematização da equipe da escola e provas realizadas por instituição exterior à escola (BRASIL, 2002).

Infelizmente, para muitos, progredir na carreira significa deixar de trabalhar em sala de aula e ocupar funções fora dela, como assumir funções de direção, orientação educacional e coordenação pedagógica. Isso acontece, pois esses cargos situam-se no topo da carreira, e então os professores, em busca de maiores status e melhores salários, abandonam a sala de aula.

Outra falha de muitas carreiras do magistério, segundo o documento (BRASIL, 2002), diz respeito à vinculação entre nível de ensino de atuação dos professores com o nível salarial, por exemplo, os professores que atuam na Educação Infantil possuem salários inferiores aos professores que atuam no Ensino Médio, e assim por diante. Muitas vezes, não se encontra previsto, na jornada de trabalho dos professores de Educação Infantil, horas para dedicação a estudo, planejamento e trabalho coletivo, o que pode insinuar uma falsa verdade que o trabalho na Educação Infantil tem menor importância e, portanto, requer menor desenvolvimento profissional.

Por esse e outros motivos, o documento dos referenciais para a formação docente justifica a necessidade de reorganizar a carreira do magistério e utilizar os resultados de avaliações da atuação profissional para definição dos princípios norteadores da progressão na carreira a ser realizada pelas administrações municipais e estaduais. Os referenciais apresentam o desenvolvimento profissional como o princípio para a progressão na carreira e consideram que é necessário “dar maior peso relativo aos créditos obtidos por meio das avaliações sucessivas da atuação profissional do que àqueles relativos à certificação e ao tempo de serviço” (p.153). Quanto melhor for o desempenho profissional melhor será o

salário. Neste trecho, destaca-se que, o Ministério da Educação tem atrelado o desenvolvimento profissional mais ao desempenho cotidiano do professor do que a sua formação. Esse discurso é sustentado pelo argumento de que é necessário monitorar o trabalho do professor, por meio de provas de larga escala aplicadas aos alunos, que objetivam medir os seus conhecimentos e criar dados que indiquem a “melhoria” da qualidade da educação. Isso significa, como foi discutido no capítulo anterior, perda de autonomia e controle sobre o trabalho do professor.

A titulação acadêmica, em plano secundário, também é considerada princípio para a progressão na carreira. As primeiras pontuações devem ser referentes ao nível de preparação profissional, valorizando a formação inicial em nível superior. O estágio probatório (período inicial de experiência) também é outro princípio da progressão, pois a avaliação desse período deve ter um caráter seletivo que garanta estabilidade para o profissional somente a partir da obtenção de resultado satisfatório.

Embora a titulação e o estágio probatório sejam um critério de progressão na carreira, o documento é bem claro ao enfatizar que os resultados da avaliação (interna e externa às escolas), sistemática e periódica, da atuação profissional devem ser o fator de maior peso na progressão na carreira (BRASIL, 2002).

As certificações da formação continuada, que atestam a participação em cursos de formação continuada, também são atribuição de peso na carreira, mas é preciso que elas estejam relacionadas à qualidade da avaliação que explicita em que medida o que o professor aprendeu contribui com o aperfeiçoamento de sua atuação. Essa situação é conturbada, pois se valoriza mais os resultados da avaliação, por meio do controle do professor, do que as formações. Outra proposta para a progressão na carreira seria a possibilidade do professor, sem abandonar a sala de aula, exercer a função de professor-formador, atuando em cursos de formação continuada.

A progressão na carreira é o “resultado da composição entre a oferta de oportunidades de formação continuada e o investimento do professor no seu próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2002, p. 155) e as avaliações podem ser “traduzidas em créditos que, somados à certificação e tempo de serviço indicam a sua possibilidade, ou não, de avançar nos patamares de carreira” (p. 155). Para isso, torna-se o dever de cada escola a formalização das avaliações em forma de relatórios que devem ser encaminhados à secretaria de educação. As autoavaliações, em forma de memorial profissional, também são interessantes para serem tomadas como critério de avaliações.

A Constituição Federal (1988), alterada pela Emenda Constitucional nº 19, em seu artigo 39, afirma que a União, os Estados e os Municípios podem instituir o plano de carreira para os seus servidores, estabelecendo o sistema remuneratório com base na natureza e complexidade, investidura e peculiaridade do cargo.

O entendimento da Rede Municipal de São Paulo, acerca da Progressão funcional, é de que essa é o movimento em sentido vertical do servidor na carreira, isto é, a passagem de uma categoria inferior para uma superior no mesmo nível (Anexo C – tabela demonstrativa da pontuação da progressão funcional). Isso se dá através do processo de avaliação de desempenho, tempo de permanência na categoria, títulos e a combinação dos critérios tempo e títulos (Anexo B – Critérios da evolução funcional).

A evolução funcional na Rede Municipal de São Paulo é um dos fatores mais instigantes e atrativos para os professores lecionarem nessa rede. De acordo com o depoimento das professoras da RME-SP, a maioria iniciou sua carreira docente na rede estadual e, posteriormente, ingressou na rede municipal. As principais justificativas apresentadas foram: condições melhores de salário (comparado à rede Estadual e aos demais municípios), a possibilidade de evolução funcional e melhores condições de trabalho, no que

se refere à estrutura e organização das instituições escolares (também comparadas às outras redes públicas de ensino):

Primeiramente eu comecei no Estado e, assim que eu entrei, era época do Quércio, e aí começaram a estourar as greves. Era uma época bem difícil, não tinha orientação nenhuma dentro das Escolas do Estado. Cada um trabalhava do seu jeito, era um ensino bem largado mesmo. E aí, eu achava que a Prefeitura tinha uma atenção maior, porque era menor a rede. Aí, surgiram os concursos, então eu entrei em um concurso do Estado, depois teve dois da Prefeitura, aí eu prestei os três concursos, aí por ter prestado três, eu teria que escolher só dois cargos, porque eu não podia ficar com três cargos públicos. Aí eu escolhi ficar na Prefeitura, porque eu achava que tinha uma atenção maior, uma preocupação maior com o trabalho mesmo, desenvolvido com os alunos, era menorzinho, tinha sempre um coordenador pedagógico, tinha uma supervisão maior e uma preocupação maior em relação à educação, por isso que eu resolvi ficar na Prefeitura (Depoimento da Professora D, 2014)

Então, eu tinha uma ideia de que na rede municipal havia uma maior gama de materiais, porque na rede estadual, não sei se você sabe é escasso, é bastante escasso, em relação a material de multimídia e também pelo (não vou ser hipócrita, né? [risos]) pelo salário, que é muito maior, a possibilidade de evolução funcional também, muito melhor que o Estado, né? Então foi o que me motivou a acumular dois cargos a princípio, no Estado e na Prefeitura, mas agora eu prestei o concurso e pretendo agregar os dois cargos na Prefeitura (Depoimento da Professora E, 2014).

Aqui na prefeitura tem uma vantagem que auxilia muito: os especialistas, coisa que no Estado só tem de Educação Física e Artes. Aqui não, nós temos professor de Artes, de Inglês, de Educação Física, de Informática, de sala de leitura. Então, se você comparar as vantagens que a prefeitura tem, eles estão bem à frente do Estado [...] Porque na prefeitura nós temos duas vezes por semana nossa aula livre, que você vai preparar suas aulas, e lá no Estado não, você fica o tempo todo. Então, aqui tem isso. Nesse ponto, eles valorizam, porque eles põem especialistas, aqui abre o leque, e lá no Estado não. Lá no Estado a gente fica na aula de Artes, na aula de Educação Física, aqui também, só que tem esses especialistas que ajudam muito a gente. [...], a gente ganha, mas para ficar preparando aula [...] Esse é um diferencial que no Estado não tem (Depoimento da Professora A, 2014)

Por que na Prefeitura? Porque eu sempre ouvi dizer que a Prefeitura é mais valorizada do que o Estado, já era mais valorizada. O salário também era o dobro dos professores do Estado, então tudo isso me fez me interessar (Depoimento da Professora C, 2014)

Além do plano de carreira e da questão salarial, a Professora B explicitou também a sua preocupação em atuar em escola pública como forma de oferecer um retorno social à sociedade:

Olha, primeiro a questão do salário, porque a rede estadual é uma vergonha o salário do professor, e eu sempre quis trabalhar, eu acho que a minha formação na USP foi pra trabalhar na escola pública, ela não foi voltada, e ainda eu acho que não é voltada para a particular, então eu fui voltada para trabalhar no público, cheguei a trabalhar no particular, mas eu não me identificava. Nunca me identifiquei com a escola particular. Então, em relação à questão salarial mesmo, nem fui pesquisar mesmo, já fui direto fazer um concurso e fui direto para a prefeitura [...] e em relação a salário, a prefeitura de São Paulo sempre paga melhor. E a evolução funcional, né? Porque querendo ou não a gente tem uma evolução, acho que teria que ser melhor, mas melhor do que do Estado. Então a gente tem um plano de carreira razoável, essa foi a minha visão para escolher a prefeitura de São Paulo (Depoimento da Professora B, 2014)

A professora A, além da questão do salário, enfatizou que seu interesse em trabalhar na RME foi também para adquirir uma experiência nova em sua carreira:

[...] mas até pra adquirir novas experiências e, vou falar também, o financeiro, queira ou não queira, não tem como. E eu queria saber qual a diferença, no caso com as crianças da rede municipal e da rede estadual, a gente sente assim, parece que tem um valor e isso precisa ser resolvido. (Depoimento da Professora A, 2014)

Embora apareçam outras questões, fica evidente que a principal justificativa pelo interesse dessas professoras em integrar o corpo docente municipal de São Paulo seja o aspecto salarial. Embora não seja um salário equivalente ao dos profissionais liberais, essas professoras se mostram satisfeitas, pois comparam ao nível do piso salarial do professor no âmbito nacional, além do mais o professor na RME de São Paulo tem um plano de carreira (evolução funcional) que proporciona ao professor uma expectativa de crescimento salarial no decorrer de sua carreira.

3.4 As políticas públicas de formação continuada de professores

Com o intuito de compreender as políticas públicas que norteiam a formação continuada e a discussão do ingresso na carreira docente no Brasil, pautamos a discussão em dois referenciais publicados pelo MEC, um que estabelece a formação de professores (BRASIL, 2002) e outro que aborda o movimento de ingresso na carreira docente, por meio

de exame nacional (BRASIL, 2014). Em seguida, apresentamos *Relatório da Gestão Financeira* (BRASIL, 2001) e *Relatório de Educação para Todos* (BRASIL, 2014) que apresentam ações de valorização e formação docente em âmbito nacional.

O MEC, com o objetivo de atingir melhorias na qualidade da educação e firmar metas de valorização do trabalho docente, estabelece como objetivos descritos em *Os Referenciais para formação de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental* “orientar transformações na formação de professores” (BRASIL, 2002, p.15), gerar reflexões por parte dos formadores de professores e ser instrumento de discussão nas instituições formadoras e nas decisões políticas nacionais. O documento é resultado de reflexões sobre as “temáticas que estão permeando o debate nacional e internacional num momento de construção de um novo perfil profissional de professor” (p. 16). Tem o intuito de “servir de referência para diferentes formas de organização de currículos e programas de formação, explicitando os principais âmbitos do conhecimento profissional, sua relevância e abrangência” (p.87).

Os Referenciais para formação de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2002) exprimem a ideia de que um dos critérios da melhoria da qualidade da educação é a melhoria da qualidade do trabalho do professor. Para isso, toma como discurso, a necessidade da valorização do professor por meio de melhores salários, condições de trabalho e formação profissional. É por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais que as instituições formadoras de professores devem se basear para promover a formação inicial e continuada de professores.

O depoimento concedido para esse trabalho, de uma professora da RME-SP, revelou que nem todos professores interpretam a formação continuada como uma estratégia da valorização do professor, pois há outros fatores prioritariamente determinantes para o reconhecimento do valor docente:

Eu acho que a valorização vem de um todo, a equipe gestora vê como você trabalha, os seus próprios amigos, os pais, as crianças, então não é só... é um todo. De repente eu posso fazer um curso de dois, quatro anos e não ser valorizada. Porque quando a gente vai procurar um curso, o professor está procurando ele mesmo se resolver. Se vai ser valorizado pela direção, isso eu não sei te responder, se eu vou ser valorizada porque eu estou fazendo um curso (Depoimento da Professora A)

Por outro lado, há professoras que acreditam que essa oferta seja uma forma de valorizar o trabalho do professor, pois significa dar uma atenção especial às suas necessidades e comunicar quais são as expectativas e objetivos das políticas públicas da educação:

Olha, você proporcionar outras aprendizagens para outras pessoas que tem a aprendizagem mais deficitária do que eu, que eu expliquei para você que eu vim de uma Universidade pública, entendeu, que é uma das mais conceituadas em relação à deficiência, mas eu também enxergo alguns contras lá, e essas formações que são dadas pela rede municipal é uma forma, vamos dizer assim, de preencher as lacunas que ficaram na formação inicial e da gente ter a possibilidade de ver o que cada rede está pedindo, o que cada rede acha que é importante na aprendizagem nas diversas áreas. Eu acho importante, é um tipo de valorização sim, não só salarial [risos] (Depoimento da Professora E).

A Professora B também acredita que a valorização docente está intimamente relacionada com a sua formação:

Uma não pode ficar sem a outra, porque se você não tem uma capacitação de qualidade, como você vai ser um professor valorizado? E se você não é valorizado, como os órgãos públicos vão dar uma capacitação adequada a sua área? Então, uma coisa não está longe da outra, as duas têm que caminhar juntas (Depoimento da Professora B, 2014)

A partir disso podemos verificar que, se para algumas professoras a valorização docente se conquista com a formação continuada, para outras, isto está muito além, pois o reconhecimento do professor é medido a partir do valor e da importância que as famílias atribuem à escola, ou seja, não há como o professor ser valorizado se a escola e a educação não tiverem valor.

Diante desse impasse, podemos recorrer ao pensamento de Fanfani (2007) que apresenta o lado conflituoso da profissionalização docente, que não está relacionado com a questão da melhoria e prolongamento das formações, mas com o controle sobre o

desenvolvimento desse ofício e a definição dos requisitos de acesso, as condições de trabalho e recompensas materiais e simbólicas associadas.

Esse autor afirma que é possível que a nova identidade docente passe por uma combinação de fatores profissionais, vocacionais e políticos para vencer os desafios da realidade atual. Para que isso aconteça é necessário criar políticas de negociação de acordo com os atores interessados, isto é, com o governo, os acadêmicos e o corpo docente, de forma que possa conciliar os interesses dos docentes com os interesses gerais da sociedade.

O MEC (BRASIL, 2002) interpreta o objetivo da formação de professores como “a sua profissionalização por meio do desenvolvimento de suas competências de modo a permitir que no cumprimento das suas funções estejam contempladas as dimensões técnicas, sociais e políticas que são igualmente importantes e imprescindíveis ao desenvolvimento do país” (BRASIL, 2002, p. 3).

A primeira parte desse documento apresenta o papel profissional dos professores e as tendências atuais. Ele explicita que a profissionalização do professor se inicia com a formação inicial em nível superior, mas que somente essa formação não é suficiente para o desenvolvimento profissional. É necessária a criação de sistemas de formação continuada para todos os professores.

O documento destaca que ser professor é uma profissão muito desvalorizada, tanto pelos baixos níveis salariais, mas também pelo tratamento do poder público e da sociedade para com o professor, e reconhece que é necessário, além do desenvolvimento pessoal e profissional, que sejam viabilizadas condições adequadas de trabalho, carreira e salário.

Metas de carreira e salário, programas de titulação e formação continuada e financiamento do sistema são metas estruturantes que compõem um dos quatro blocos de metas do Plano Nacional de Educação (PNE), plano esse que determina diretrizes, metas e estratégia educacional dos próximos dez anos (2014 - 2024) com articulação entre as

diferentes instâncias do poder público. A Lei nº13005/2014, que aprova o PNE, em seu segundo artigo, explicita como nona diretriz a valorização dos (as) profissionais da educação, estratégia essa indispensável para que as demais metas sejam atingidas.

O MEC (BRASIL, 2002) aponta para a necessidade dos professores se inserirem no movimento de profissionalização baseado na concepção de competência profissional. Para que isso aconteça é necessário que haja uma operacionalização no sentido de mudança nas práticas de formação (parcerias interinstitucionais) e a criação de sistemas de formação (articulação entre formação inicial e continuada de professores).

De acordo com o documento do MEC (BRASIL, 2002), desde a década de 90, a educação brasileira vem sendo marcada por diferentes políticas públicas no sentido de elevar sua qualidade. Em 1993, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos que culminou com o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, cujo objetivo era implantar uma política de profissionalização do magistério para a elevação da qualidade da educação, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (implantado em 1998). Em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nessa mesma década, a elaboração de Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais e as iniciativas de reorientação curricular e formação continuada de educadores, a criação da TV Escola e a avaliação de cursos de nível superior também são medidas criadas para valorização da educação.

Notemos que, para o MEC (2002), a formação de professores se insere no movimento de profissionalização, considerando que seja necessário tomar a atividade profissional do professor com os seguintes pressupostos básicos: autonomia e responsabilidade por sua natureza pública; necessidade de desenvolvimento profissional permanente como direito; participação indispensável no projeto político e pedagógico da escola; atuação técnica, intelectual e política; compromisso social com os alunos; reflexão sobre a atuação profissional

(articulação entre teoria e prática); parceria com diferentes instituições (desenvolvimento cultural profissional); processo de formação fundamentado na prática real; e boas condições de trabalho, avaliação, carreira e salário como direitos garantidos.

As políticas implantadas no âmbito da formação de professores vêm com a concepção de direcionar as qualificações referentes às virtudes dos professores, que outrora eram apenas relacionadas com abnegação, sacrifício, paciência e sabedoria, para o discurso da profissionalização, autonomia, revalorização e competência.

As tendências atuais de formação de professores têm dois aspectos que merecem destaque. O primeiro é o modo como as práticas de formação continuada vêm se configurando em eventos pontuais como cursos, oficinas, seminários e palestras, que ao ver do MEC não respondem às necessidades pedagógicas imediatas dos professores.

O segundo aspecto é que a exigência de formação inicial mínima em nível superior não tem resolvido os problemas, pois alguns deles acentuam o elevado academicismo e dificulta a introdução de inovações nos cursos e, muitas vezes não gozam de *status* equivalente aos demais cursos universitários. Algumas dessas críticas que tornam esses modelos questionáveis são: menor formação profissional para os professores que lidam com crianças menores, ignorando a complexidade e responsabilidade da educação de crianças nos primeiros anos de vida; formação circunscrita predominantemente no exercício da docência; descrédito aos conhecimentos prévios e experiências dos professores, bem como seus interesses e opiniões; perspectiva homogeneizadora das práticas, desconsiderando as necessidades específicas de cada necessidade de formação; recepção passiva de informação pelo professor, tornando-o mero executor de propostas; não articulação entre conteúdo (saber científico) e método (conhecimento pedagógico); a educação é vista como uma atividade formal e rígida, desprezado a importância da informalidade, o entretenimento e o vínculo afetivo; a perspectiva da aprendizagem fica em segundo plano, sendo o foco a perspectiva do

ensino; o conhecimento teórico é considerado a base primordial, menosprezando o conhecimento prático; não há coerência entre o modelo de formação e o que é sugerido como bom e necessário para os seus alunos; as modalidades convencionais são priorizadas como forma de comunicação (não se explora outros meios como intercâmbio de experiências, atividades de simulação de situações problemas, entre outros); e falta de articulação entre conhecimento administrativo e pedagógico. (BRASIL, 2002)

As críticas apontadas nos *Referenciais para a formação de professores*, em relação ao modo como os cursos de formação continuada vêm se constituindo, são: os programas costumam partir da estaca zero a cada nova política, falta continuidade das políticas da educação; o contexto institucional onde ocorre o programa nem sempre são levados em consideração; é apropriada mais para professores do que para os demais profissionais da educação; destaca mais os erros do que estimula os aspectos positivos; não possui instrumentos para avaliar as ações desenvolvidas nas escolas; costuma realizar-se fora do local de trabalho; não costuma integrar um sistema de formação permanente; utiliza de recursos de motivação que não são de satisfação pessoal, mas externa, como pontuação, progressão da carreira e certificados; não há tempo previsto na jornada de trabalho do professor para a formação continuada (BRASIL, 2002). A crítica também se dá no âmbito da falta de análise da prática pedagógica dos professores no trabalho de formação, pois ora os eventos são exclusivamente teóricos, ora são apenas práticos:

[...] são oferecidas aos professores as chamadas “oficinas: encontros destinados a ensiná-los a fazer ou “vivenciar” algo que se julga necessário ou importante. Nesse tipo de situação, raramente se aprofunda a compreensão dos objetivos e possibilidades didáticas das atividades realizadas nas oficinas, condição para superar a tendência à aplicação irrefletida de modelos e possibilitar uma recriação inteligente” (BRASIL, 2002, p. 48)

A fala das professoras da RME/SP, na pesquisa de campo do presente trabalho, coincide com algumas dessas críticas apontadas pelo MEC ao modo como a formação vem se constituindo. Apesar do reconhecimento da importância da formação continuada tanto para

evolução na carreira como para ampliação do conhecimento, as professoras relatam que encaram vários desafios para participar dessas formações. Elas se referem principalmente ao cansaço e a falta de tempo para os estudos, o desgaste de trabalhar a semana toda (a maioria trabalha em período integral ou em dois empregos) e estudar aos sábados:

Então, de sábado, que é o dia que você vai colocar as coisas em ordem, até você mesmo em ordem, você não tem... (Depoimento da Professora D, 2014)

Eu trabalho em período integral, e as formações são aos sábados. Em finais de semana. [...] Nenhum professor se recusa, é que eles colocam, no horário de aula a gente não pode, então sempre são finais de semana. Um professor que trabalha em duas escolas, fica muito chato, porque como você vai se dedicar? A preparar suas aulas? (Depoimento da Professora A, 2014).

[...] como eu vou dormir e etc, que a gente tem que ter uma vida social também, né? Então, só aos sábados mesmo que eu consigo fazer essas formações [...] Aí eu me viro em dez [risos] e faço o PNAIC em um sábado e a pós em outro sábado (Depoimento da Professora E, 2014)

Outro desafio é conseguir um curso que não coincida com o horário de trabalho, pois a maioria deles ocorre no horário inviável à sua participação:

[...] porque muitas vezes o curso é até favorável para você ter mais experiência na sua área, mas às vezes os horários não são compatíveis. (Depoimento da Professora C, 2014)

Tem os contras nisso, porque as formações são de vez em quando, de vez em quando não, sempre, as formações são sempre no horário que a gente não pode ir, porque como nosso salário não permite, eu tenho que dar aula em duas redes, porque se não eu não consigo alcançar os meus sonhos (vamos dizer assim?), porque os cursos que eu tenho interesse são a tarde, e eu não posso faltar [...] As formações que eu faço, são todas praticamente aos sábados, porque, por exemplo, a noite também eu faço JEIF [Jornada Especial Integral de formação], que é esse horário mais complementar, que é uma formação que a gente tem na escola também, e aí a gente sai daqui, por exemplo, 8 horas, e para onde eu vou às 8h da noite? (Depoimento da Professora E, 2014).

Além disso, as professoras sinalizaram o desinteresse dos dirigentes das escolas em incentivar os professores a participarem dos cursos, por demandar trabalho para reorganização do trabalho institucional como, por exemplo, a organização de cobertura de aulas e da rotina escolar.

[A direção e a coordenação da escola] às vezes, não tem interesse. Sabe por quê? Porque quando tem curso e os professores querem fazer, a própria direção e coordenação têm que se organizar para que aquela semana de curso, naquela semana a sala de aula seja coberta por algum professor. Então nem sempre há interesse (Depoimento da Professora C, 2014).

Por outro lado, quando o interesse é institucional, há uma maior facilidade em dispensar o professor para realizar o curso:

[...] Eu fui escolhida, vamos dizer assim, pelas colegas para representar a escola, aprender e repassar o conhecimento. E então, os meus alunos não foram dispensados, uma outra professora teve que ficar. Então nesses casos, aí sim eu posso ir lá e fazer, mas em relação ao curso do meu interesse, não, eu ficaria com falta se eu fosse (Depoimento da Professora D, 2014).

De acordo com as professoras, entre raras exceções, há diretores e coordenadores em algumas escolas que, apesar de não receberem uma instrução institucional para liberar o professor para atividades de formação, tomam a iniciativa de oferecer um suporte estrutural de forma que dê um incentivo para a participação do professor nesses cursos de formação continuada:

Olha, dispensa de ponto é quase impossível, mas assim, por exemplo, eu já fiz o curso na sala São Paulo, de orientação musical, então eu era a única professora que podia ir ao curso, aí teve um dia que eu precisava ir assistir a uma apresentação sem as crianças, até para eu aprender sobre a apresentação para poder passar. Eu tive a oportunidade de ter a Diretora, na época ela falou assim “Vai tranquila que depois a gente repõe”, porque não era obrigatório isso, não é assim dispensa, ela me ajudou, ela me incentivou. Nessa escola eu vejo um incentivo maior do que nas outras duas que eu trabalhei, aqui a gente tem uma possibilidade muito maior do que nas outras escolas que eu trabalhei. [...] mas eu tive incentivo aqui da escola, quando chegou o material também a coordenadora já passou para todo mundo que estava fazendo o curso, o material que tinha na escola, a coordenadora era nova na escola, não na rede, na escola, ela foi procurar, ela achou material que deveria estar distribuído nas salas e não estava, então ela foi dinâmica... (Depoimento da Professora B, 2014).

[...] eu dei aula seis anos na escola onde trabalho, com um projeto extracurricular com crianças de quinta a oitava série, trabalhando com a língua francesa, e por conta desse projeto, eu ganhei uma bolsa da embaixada pra fazer aperfeiçoamento pra professores em uma cidade da França, eu fiquei três meses dispensada pela prefeitura. Então eu fiquei três meses investindo, em uma cidade perto de Lyon. (Depoimento da Professora D, 2014).

Na EMEF onde a Professora D trabalha, o diretor valoriza a formação continuada e já estabeleceu um plano escolar interno que permite que o professor tenha a oportunidade de participar desses cursos de formação continuada, mesmo que coincida com seu horário de trabalho:

Então, no período da manhã, vamos supor, tem dois professores que escolheram fazer o curso da importância da escrita, aí eles param meio período do trabalho deles e vão para o curso... Então na escola eles dão três aulas e as outras três eles fazem o curso. Não é o período todo. [...] Porque a gente tem um horário de estudo dentro da escola. Então, eles dispensam dois professores por período por curso, para não dar um desfalque muito de professor dentro da unidade (Depoimento da Professora E, 2014).

Nesse caso, há um limite máximo de dois professores que podem mensalmente se ausentar para fazer cursos externos. Quando o número de interessados é maior do que dois é realizado um sorteio para não desfalcar o período de aula. Apesar de não favorecer todos interessados, já é um começo.

Já na visão da Professora C, o que influencia a viabilidade da participação dos professores nos programas de formação continuada é menos a gestão da escola (a direção ou a coordenação) e mais a gestão política:

Então, depende da gestão [política], se é uma gestão da direita, eles não te favorecessem, se é uma gestão de esquerda, eles favorecem. Então há as dispensas de ponto, tudo isso influencia, viu? Quando a Prefeitura era de direita, muito poucos cursos que você tinha dispensa de ponto, as vezes, nem tinha. O Kassab como prefeito, não houve um curso com dispensa de ponto, você tinha que ter essa flexibilidade de horário. Ou você fazia isso, se era compatível ao seu horário, porque muitas vezes, Andressa, ele trabalha em um horário intermediário. Então, quem trabalha no horário intermediário não é favorecido em nada, nessa questão. Mas quando a gestão é de esquerda, isso eu falo mesmo porque eu vivenciei 27 anos. Então, não é porque eu sou de esquerda, que estou favorecendo, mas é essa realidade. Como agora o Haddad, estou sabendo que muitos cursos são compatíveis com os horários dos professores, entendeu? Então aí é que está. Você é favorecida, a pessoa vai atrás, entendeu? Mas se não é favorecida como é que você pode largar a sua sala de aula, faltar... (Depoimento da Professora C, 2014).

Segundo a Professora C, na época em que Paulo Freire era secretário da educação, havia paradas mensais para que todos os professores tivessem uma formação teórica. Ela acredita que houve uma grande mudança na rede municipal em relação às formações de acordo com as mudanças de governo.

Outra crítica, que apareceu em um dos depoimentos, foi que para que os cursos obtenham melhores resultados é necessário ter uma duração maior do que se tem apresentado. Por outro lado, a professora acredita também que as formações mais longas, com demanda de trabalho muito grande, acabam gerando um enfado que podem ocasionar desistência:

A formação tem que ser um pouco mais estendida pra dar resultado. Eu fiz também o curso da Secretaria da Educação, porque era para as pessoas de classe de alfabetização, que é o Santillana. Aí o Santillana era o ano todo e tinha pontuação e tinha vídeo conferência e tinha que estar mandando trabalho, mas era quase que um curso universitário, porque era tanto trabalho, tanta pesquisa, tanta coisa que você tinha que fazer com os alunos para mandar, tinha que postar, tinha que xerocar, tinha que escanear, tinha que ter muito material e tenho um pouco de dificuldade de mexer com essa parte de informática, eu nem tinha computador naquela época, agora tenho, tinha computador na escola, mas não funcionava, tinha tudo e muito prazo. Eu fiz até o sexto mês, aí depois não dei conta mais, era uma demanda muito grande... (Professora D, 2014)

Entretanto, para além das críticas, as professoras relataram também sobre as oportunidades oferecidas, sua importância, expectativas correspondidas e não correspondidas em suas experiências de formação.

As experiências foram bem heterogêneas, pois algumas cursaram poucos e outras cursaram muitos cursos a ponto de não conseguirem se recordar de todos. Houve vários elogios sobre alguns cursos específicos, que para elas foram experiências singulares:

Ano passado eu fiz Amigos do Zippy, que é um curso que trata de doença emocional e é muito bom, eu recomendaria também (Depoimento da Professora E, 2014).

[também falando sobre o curso Amigos do Zippy] isso faz muito bem. Tanto para as crianças como para nós. Trabalhando sentimentos[...] São vários módulos, eu já fiz o um, agora eu voltei para fazer o dois (Depoimento da Professora A, 2014).

[...] teve uma proposta de Ciência, um projeto que chamava Mão na Massa, que era estudo de acontecimentos científicos que acontecia dentro da escola, no trabalho de ciência voltada pra educação com apoio do governo francês, e dentro desse projeto tinha um amigo que me falou “você não quer dar aula de francês para crianças? O governo vai estreitar relações com a prefeitura de Paris”, aí eu falava, eu não tinha condições na época, porque eu fazia muito tempo que eu tinha parado, eles deram uma formação de três meses, todos os sábados, o dia todo. Aí, eu fiz essa formação, tinha uns 50 professores, eu participei dessa formação na Aliança do centro, aí depois eu ganhei uma bolsa do consulado, depois que eu apresentei o projeto para dar aula da Prefeitura, de francês, eles me deram uma bolsa para eu

terminar o curso em qualquer Aliança Francesa de São Paulo, com cem por cento de bolsa. Eu fui fazer (Depoimento da professora D, 2014).

[...] curso superior, na qual eu não tinha ainda, eu só pude fazer o PEC, quando a prefeitura entrou em parceria com a USP, para que os professores ainda, dentro da prefeitura de São Paulo, não tivessem ainda um curso superior, e eu fui uma delas. Então, eu aproveitei essa oportunidade e me inscrevi. Isso me favoreceu muito, porque eu era categoria I, e quando eu terminei o PEC e mandei o meu diploma para área de recursos humanos, da categoria I fui para III, então tudo melhorou para mim, até em termos salariais, né? (Depoimento da Professora C, 2014).

A professora C enfatiza, em seu depoimento, que a prefeitura, por meio da promoção de formação continuada, ofereceu a ela e a outras professoras em exercício uma oportunidade de formação que até o momento ela não havia conquistado, a formação em nível superior:

[...] então nem todo professor pode pagar uma faculdade, eu fui uma que não pude ficar pagando, eu já estava casada, eu tinha três filhas, então, na verdade, o meu orçamento não havia a possibilidade de, às vezes, estar pagando uma faculdade, então, e olha, estava assim [fazendo sinal de muitos] de professores igual a mim. A gente pensa que está sozinha e não está, tem um monte de gente que está precisando e esta abertura foi preponderante para que nós tivéssemos, não só uma evolução na carreira, mas uma visão, um conhecimento maior do assunto, de vários assuntos, foi muito bom [...] uma perspectiva de melhora na sua carreira. Foi maravilhoso (Depoimento da Professora C, 2014).

Os cursos de formação continuada para Professora A e para Professora C é um espaço para socializar experiências, adquirir novos conhecimentos e rever conteúdos sob um novo olhar:

Ah, sim, porque eu acredito que a gente está sempre aprendendo, e aprender com os outros é muito bom. Possa ser que alguns cursos você já viu aquilo, mas de repente você vê com outro olhar. E outra pessoa, acrescenta um pouco mais. Tudo que faz pra mim tem validade. Mesmo que eu já saiba, porque ninguém domina totalmente as coisas, sempre estou aprendendo, né? O meu ponto de vista é estar aprendendo com o outro. Mas que ajuda, ajuda. A vida é um eterno aprendizado. A gente não pode fechar a caixinha e falar: “Não, aqui não entra mais nada, porque eu já sei”, o saber não ocupa espaço e sempre está aprendendo. Eu valorizo muito os cursos e aprendo também.[...] E compartilhar, eu acho que é uma coisa muito boa, não ficar só com você o saber. Se você sabe um pouco mais, passe para o outro. [...] então, favorecer essas trocas. Então, esses cursos auxiliam muito. Mas desde que você esteja receptível para (Depoimento da Professora A, 2014).

[...] foi muito bom, tem coisas que sempre vale a pena você estar aprendendo, estar tendo uma outra visão das coisas, de pessoas que tiveram oportunidade de estudar em lugares melhores e nos passar também essas informações, então, isso eu nunca joguei fora, eu sempre valorizei (Depoimento da Professora C, 2014).

Em relação às suas experiências de formação continuada independente daqueles oferecidos pela SME, constatou-se que foram poucos aqueles realizados fora do âmbito de prefeitura. Os relatos mostram que a maioria dos cursos de formação continuada, quase a totalidade, foi realizada via prefeitura:

Os únicos cursos que eu fiz fora, que foi a pós-graduação, que eu que quis fazer, eu fui atrás, foi o curso do sindicato, que eu sou afiliada do PROFEI, eles mandam os cursos, e eu cheguei a fazer alguns cursos pelo sindicato, o restante é tudo pela prefeitura (Depoimento da Professora B, 2014)

Todos os cursos que eu fiz, Andressa, foram através da Prefeitura, porque fora da Prefeitura os cursos são muito caros. Um educador de escola pública ainda não é favorecido para fazer cursos particulares, porque se você for ver, é muito caro [...], eu sei, porque eu tive algumas colegas, não foi a maioria, foi a minoria que fizeram algumas coisas fora do âmbito da Prefeitura (Depoimento da Professora C, 2014).

Infelizmente, a oferta de cursos de formação para professores oferecidos pela SME, conforme a afirmação da Professora A, que teve oportunidade de realizar dezenas de cursos diferentes, tem decrescido nos últimos anos: “Eu já participei de vários, só que atualmente tem surgido poucos” (Depoimento da Professora A, 2014). Essa informação confirma os dados contidos no gráfico apresentado no capítulo seguinte (gráfico 4), que mostra que a quantidade de cursos de 2005 a 2014 é bem menor do que aquela apresentada nos anos de 2002 a 2004.

A respeito das expectativas das professoras sobre os cursos de formação continuada, houve relatos tanto positivos, quanto negativos. Segundo a Professora A, um curso para atender às suas expectativas deve ajudar a enriquecer o trabalho do professor, no que diz respeito às atividades com os alunos, e ajudar na prática da sala de aula. Alguns cursos foram marcantes para as professoras, como Amigos do Zippy e do Santillana, e foram elogiados pela temática, pela organização e pela metodologia:

Olha, o primeiro que eu te falei, que é o dos Amigos do Zippy, foi uma inovação pra mim, porque são poucos os cursos que oferecem, falando sobre depressão, sobre morte, sobre os sentimentos para as crianças, quase, eu acho que é exceção assim nas redes. Na rede Estadual isso não é oferecido, é uma pena! [...] todos me

ajudaram como ser humano e como profissional, mesmo (Depoimento da Professora E, 2014).

[...] tem uns que são muito bons e produtivos, tem uns que você vai uma, duas vezes, depois você fala “é muito, assim, acrescenta muito pouco”, outros acrescenta bastante. Eu já fiz um sobre a inclusão, porque eu tinha uma criança deficiente na sala, que tinha Síndrome de Down, então eu fiz sobre inclusão, eu fiz... Ah mas eu fiz mais de cem na minha carreira toda. Na prefeitura sempre que aparece eu... eu já fiz de educação matemática, já fiz de alfabetização, de... quê mais? De música, de teatro, mamolengo, de teatro de fantoche. [...] O de Educação Matemática que eu fiz na DRE há muito tempo, eu não me lembro nem o nome de uma professora, que era todos os meses que a gente parava, foi muito bom, e esse Santillana também que era bem interessante, mas eu acho que a gente tinha um apoio maior, uma relação mais pessoal com o coordenador do curso [...] era presencial uma vez por mês e os outros a distância, mas tinha palestra toda semana, você tinha que ler, tinha que resumir as palestras, tinha que mandar os trabalhos.[...] Era em videoconferência, mas era muito puxado. Porque a videoconferência não adianta você pôr lá, você tem que prestar atenção, tinha que fazer o trabalho depois. Então tinha muito trabalho, muito trabalho, tinha uma tabela de trabalho entregue, não entregue e era bem puxado. Eu recomendaria esse curso, mas acredito que deveria ter um apoio maior (Depoimento da Professora D, 2014).

Por outro lado, há cursos que embora as professoras considerem importantes pela sua temática, apontam um descontentamento com o conteúdo e a organização, como é o caso do curso de formação oferecido pelo PNAIC (Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa):

Em relação ao PNAIC, eu acho que é um curso que vem a agregar os conhecimentos que eu já tinha adquirido. Por que? Na educação a gente tem muitas nomenclaturas, não é? Muda-se o governo, muda a nomenclatura, e outros estudos também são feitos na área de alfabetização. Então, eu acho que é um curso que agregou conhecimentos, mas não foi algo inovador. Assim, que eu já não soubesse, em relação principalmente à alfabetização (Depoimento da Professora E, 2014).

Esse ano, eles [organizadores do PNAIC] fizeram quinze sábados, para o professor ganhar a mesma coisa [a bolsa de auxílio ao professor]. Isso já complicou, porque se você está acostumado de um jeito, você acha que vai ser do mesmo. Então você está fazendo mais coisas, ganhando menos. Mas você pode pensar assim: “Se o curso é bom, vale a pena”, né? Eu penso assim, mas infelizmente não é isso, tá? (Depoimento da Professora B, 2014).

Os Amigos do Zippy eu logo me interessei, mas o PNAIC eu achava que era mais do mesmo, mas eu queria conhecer, porque era um programa novo, era uma ideia nova, até eu entrar no curso, achava que era um programa novo, que viria com uma proposta nova, em uma Universidade que eu não tinha conhecimento que era do Pernambuco. Então eu quis fazer, né? [...] Eu acho que foi um pouco, um pouco não, foi mal organizado, não sei se por parte da Universidade, ou se por parte da rede, foi bem mal organizado, eu esperava mais, tanto em relação aos conhecimentos, porque era uma Universidade Federal que estava oferecendo, e eu só tinha a visão da rede estadual com relação à alfabetização, então eu achava que era

algo novo [...] Então eu fiquei um pouco frustrada (Depoimento da Professora E, 2014).

No ano passado, no começo do curso, a gente recebeu o material [do PNAIC – de Língua Portuguesa], você com o material na mão é diferente, esse ano ainda eu não recebi. Entendeu? [...] começou em maio. Cadê o material? Porque eles pedem leitura, pedem um monte de coisa. Eles pedem pra ficar on-line. Eu não tenho tempo de ficar on-line. Eu tenho que ficar on-line aqui. [...] Eles estão fazendo o curso, mas a orientação da Universidade não está sendo feita, aí eu não consigo entender um curso que não tem orientação, mas está sendo feito. Complicado! Acho complicado. Infelizmente as vezes você vai no curso, o que ele fala não é tão novo assim. Isso que eu acho que é a maior dificuldade, e a questão da organização. Eles se perderam um pouquinho na hora de organizar os cursos. Exigem demais e não dá o retorno que a gente precisaria mesmo. Não sei, eu fiquei meio decepcionada. Estou fazendo esse ano de Matemática [PNAIC], pretendo concluir, se tudo der certo, mas estou decepcionada.[...] (Depoimento da Professora B, 2014).

Para Professora C, todos os cursos de que ela participou atenderam às suas expectativas, no entanto, ela não está satisfeita com a divulgação desses cursos de formação, pois nem todos chegam ao conhecimento de todos os professores, o que em sua opinião não é democrático, uma vez que alguns cursos são destinados a uma pequena minoria:

Eu vou ser sincera, Andressa, eu sempre fui uma professora muito comprometida, tudo para mim favoreceu, se eu falar para você esse curso não foi bom, eu estou mentindo, porque tudo para mim favorecia, tanto material, como o assunto que era discutido. Agora, uma coisa eu não concordava e ficava chateada, com a organização. Vou citar um exemplo, ta? Fiquei sabendo de cursos que não chegavam à escola, ficava na coordenadoria, favorecendo, às vezes, certas pessoas. É uma verdade, não é uma mentira, uma colega minha chegou a falar que saiu um congresso em Cuba, um congresso da Educação, que a Prefeitura ia dar esse curso, a viagem gratuita, você ia gastar lá, assim, para se alimentar, só, mas o restante a Prefeitura ia pagar. E nós não ficamos sabendo, não se chegou até as escolas. Isso é um exemplo que eu estou te dando, mas eu sei de outros cursos que também não chegavam à escola, então com isso eu ficava chateada, e quando eu ficava sabendo já tinha passado. Entendeu? Existe isso, viu? (Depoimento da Professora C, 2014).

As professoras contaram que, em geral, toma-se conhecimento sobre os cursos de formação continuada, que estão disponíveis para a inscrição, pelo *Diário Oficial* (D.O), mas há escolas que a direção também encaminha as propostas de cursos para o e-mail dos professores. Isso não é uma regra e acontece apenas em algumas escolas.

Então, o professor, na verdade, Andressa, tem por obrigação ler o *Diário Oficial* todo dia. Então o professor que não lê, que não se interessa, às vezes, passa despercebido algumas coisas, porque nem sempre a direção e a coordenação da escola também está atenta [...] (Depoimento da Professora C, 2014)

Os cursos da Secretaria Municipal de Educação acontecem esporadicamente e sai em DO, a Escola às vezes divulga e manda por e-mail os cursos que estão acontecendo e o professor se inscreve, mas geralmente é fora do horário de trabalho. A direção que encaminha e-mail para todo mundo agora. Antigamente não. Ah, e cada um se inscreve e corre atrás, se quiser fazer. Alguns são fora [do horário de trabalho], alguns são dentro, eu fiz vários dentro do meu horário, fiz vários fora também. (Depoimento da Professora D, 2014)

Teve um de Libras que quando eu fui fazer, já tinha passado. E teve outro que o Estado vai até estar lançando, ele colocou lá hoje, mas nem deu pra ver. Mas eles sempre falam. Tem escola que coloca ao par ou a gente vê no e-mail, contando que está acontecendo isso e isso. E aqui, eu vou falar em especial daqui, a direção, a coordenação é um grupo coeso, cada um está procurando fazer o seu melhor e se aperfeiçoar. (Depoimento da Professora A, 2014)

Todos os cursos promovidos pela SME oferecidos aos professores são optativos, cada professor se inscreve naquele que lhe interessa. Pensar que os cursos de formação continuada são optativos é importante, pois como mostra Demailly (1992), pode-se dizer que, quando a formação contínua se torna obrigatória em algum contexto, essa formação é pensada sob uma forma escolar,

esta perspectiva opõe-se fortemente a uma concepção da formação contínua como acto voluntário, que é o próprio modelo contractual [...], uns pensam o voluntariado como condição a priori de um processo de formação, outros acham que a legitimidade e a utilidade de um saber são suficientes para legitimar e justificar uma dada formação" (DEMAILLY, 1992, p.146).

No caso da Rede Municipal de Educação de São Paulo, os cursos não são obrigatórios, mas são fortemente recomendáveis para aqueles que querem evoluir na carreira funcional. Os depoimentos revelaram que há três interesses principais dos professores em realizar os cursos de formação continuada: o primeiro é a importância para o cálculo de pontuação para evolução funcional, o segundo para resolver algum problema enfrentado na prática em sala de aula e o terceiro é a própria ampliação do conhecimento:

[...] tem um incentivo em relação à pontuação, todo o professor que participa de cursos fora do seu horário de trabalho, você tem um incentivo que é em pontuação para você evoluir dentro da sua carreira (Depoimento da Professora D, 2014).

[...] porque um curso [...] não só na questão do aprimoramento, mas na questão de investimento na sua carreira, era questão de pontuação. Então através dessa pontuação que com o tempo você pode evoluir na carreira (Depoimento da Professora C, 2014).

O interesse é na evolução funcional e conhecimento prático também. Eu gosto. Eu gosto muito de estudar, eu acho que escolhi a profissão certa, nesse sentido, porque eu não me vejo fazendo outra coisa, porque o que me dá prazer na vida é estudar, eu gosto muito, então sempre que eu posso, sempre que eu tenho a oportunidade, eu faço sim. Se não coincidir com os meus horários de trabalho (Depoimento da Professora E, 2014).

[...] nada foi imposto, só que a gente vê que algumas coisas, por exemplo, saiu em portaria que dá prioridade para o professor que faz o PNAIC, pra escolher o primeiro ciclo, que foi mudado o currículo da prefeitura, tem três ciclos aí. Então o primeiro ciclo de três anos, quem fez o PNAIC tem prioridade, está na portaria, não que eu ache que (nada é obrigatório), mas como saiu em portaria... Por exemplo, eu não vou passar na frente de ninguém na hora da escolha, mas eu tenho um diferencial aí. Então você acaba fazendo mesmo. Eu não fiz por isso, eu fiz porque eu acreditei, que no dia a dia a gente precisa de umas coisas diferentes das que você está trabalhando. Eu acredito nisso, eu gosto do diferente, eu quero aprender mais (Depoimento da Professora B, 2014).

No meu crescimento profissional, porque, na verdade, o professor tem que fazer cursos, ele não pode ficar parado, porque o mundo muda, as coisas mudam, as famílias mudam, então você tem que estar sempre acompanhando tudo isso, né? Se você ficar parado, como é que você vai lidar com as situações do momento? (Depoimento da Professora C, 2014).

A fim de compartilhar outras experiências de formação, que não são aquelas promovidas pela RME, as professoras, que trabalham também na rede estadual, relataram a experiência de formação continuada vivenciada nessa outra rede de ensino:

Olha, atualmente eu faço uma pós-graduação pela rede Estadual, que é em deficiência física. Quando eu ingressei no Estado também, eu fiz um curso que é o *Letra e Vida*, foi ali que eu tive toda a base sobre alfabetização. No ano passado eu lecionava para um terceiro ano, então eu pude participar [referindo-se ao PNAIC - Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa]. Esse ano, eles oferecem também, só que na área de Matemática. Só que como eu estou com o quarto ano eu não pude participar, eu participo pela rede Estadual (Depoimento da Professora E, 2014).

Não, esse é pela rede estadual. A *Teia do Saber*, tudo, foi pela rede estadual. Então a maioria dos meus cursos, que eu tenho, foi através do Estado, *Letra e Vida*, o *Ler e Escrever* que a gente adota, e aqui também tem, que eu faço (Depoimento da Professora A, 2014).

A Professora A faz uma comparação entre os critérios para a ascensão na carreira entre a rede municipal de ensino e a estadual e conclui que a avaliação na rede municipal é muito mais interessante:

Você vê, a prefeitura absorve os cursos que a gente faz, no Estado não tem validade [...]É diferente e só serve para pontuação fornecido pela CENP. Se não for pela CENP a gente não pontua. Mas no Estado, por exemplo, agora que tem mais ou

menos, oito anos, que tem também no plano de carreira a prova de mérito. Você faz uma prova de mérito e, se você passa, você aumenta. Mas eu acho que não é válido, porque a partir do momento que você fez um concurso, você passou, você está apta para, então, forneça mais subsídios, mais formação para os professores (Depoimento da Professora A, 2014).

Os Referenciais Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) procuram sanar as diferenças e/ou desigualdades da formação dos professores nas diferentes Redes de Ensino, norteados os seus conhecimentos e habilidades mínimas, seja inicial ou continuada. São eles: guiar-se por princípios de ética democrática; utilizar de conhecimentos sobre os aspectos político, social, econômico e cultural da realidade brasileira; tomar decisões metodológicas com base em pressupostos coerentes; gerir a classe com relação de confiança e autoridade; refletir sobre sua prática profissional; levar em consideração as características dos alunos na prática educativa; analisar as características e os processos de desenvolvimento dos alunos; fazer escolhas didáticas para potencializar o desenvolvimento dos alunos; atentar às peculiaridades dos alunos, atuando de modo adequado; utilizar de diferentes estratégias de avaliação das aprendizagens e formular propostas de intervenção educativa a partir dos resultados; participar ativamente do projeto educativo escolar; estabelecer relações de parceria com a comunidade; desenvolver disponibilidade para atualização; desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho; participar de associações de categoria; e conhecer a legislação referente à sua atividade profissional.

Esses referenciais propostos pelo MEC orientam-se pelo propósito de construir competências profissionais, consideradas como potencialidade de dar respostas adequadas para os desafios encarados na prática docente. Essas competências não são entendidas como habilidades estanques, mas complexas construídas processualmente em situações singulares em uma dinâmica contínua que envolve capacidade de ação e de reflexão. A resolução de problemas não se limita a uma sequência de ensinamentos, mas envolve uma busca de procedimentos complexos como invenção, criatividade, busca de informações novas,

utilização de conhecimentos prévios, levantamento de hipóteses, ajuste de estratégias utilizadas em outras situações e seleção do melhor encaminhamento.

O conhecimento profissional básico e indispensável explicitado nos referenciais é organizado em quatro âmbitos como mostra o quadro elaborado no documento:

Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos	Conhecimento Experiencial Contextualizado em Situações Educacionais
Conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação	
Cultura geral e profissional	
Conhecimento pedagógico	

(BRASIL/ MEC, 2002, p.87)

Considera-se como uma das competências fundamentais a ser desenvolvida aquela referente ao trabalho cooperativo para o desenvolvimento de pesquisa, de análise das práticas, debate sobre questões sociais, elaboração de trabalhos escritos. É fundamental que o processo de formação promova situações de trabalho compartilhado, já que a produção pedagógica do professor é construída para o coletivo da equipe escolar.

Os referenciais destacam a diferenciação entre ‘a formação para titulação de professores em exercício’ e ‘a formação continuada’. A formação continuada deve garantir uma relação com os conhecimentos dos diferentes âmbitos e promover o desenvolvimento de competências relacionadas tanto à docência quanto à implementação e avaliação do projeto educativo escolar. Essa formação deve promover também “a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo” (BRASIL, 2002, p. 131). Os processos dessa formação devem ser realizados a partir da escola onde cada professor atua e por meio de ações das Secretarias de Educação, entre outras instituições formadoras.

Toma-se como pressuposto nesses referenciais, ao tratar da educação continuada, a necessidade de: garantir, na rotina escolar dos professores e coordenadores pedagógicos, tempo e espaço para que sejam realizadas práticas sistematizadas de estudo, com a avaliação das ações desenvolvidas, reuniões de trabalho coletivo, trocas e discussões de experiências e planejamento coletivo de propostas didáticas; definir os programas de formação continuada a partir de uma análise do contexto em que irá incidir, de uma avaliação de formações anteriores e de novas demandas apresentadas pelas políticas públicas; planejar cuidadosamente das modalidades de formação, da seleção dos formadores, do tempo necessário, da infraestrutura e da quantidade do público a ser atendido com base nos objetivos que se pretende atingir, nos conteúdos, na metodologia, nos recursos didáticos e na avaliação; prever a combinação de ações da equipe interna de trabalho da escola com ações de professores de outras escolas (possibilidade de troca e socialização de experiências); incluir ações de observação, análise e discussão de trabalhos de outros professores e das produções dos alunos; utilizar de diferentes instrumentos de documentação; flexibilizar a sequência dos conteúdos de um programa de formação (identificar as necessidades no percurso do trabalho); garantir práticas e recursos para a ampliação do repertório cultural e profissional dos professores; permitir que os professores não só atualizem-se em relação às leis da educação, mas que criem posicionam-se criticamente a elas; definir uma sistemática de mecanismos de avaliação processual dos programas de formação de professores.

O MEC não ignora a realidade da expansão das iniciativas de educação a distância como uma tendência a atender a enorme demanda de formação de professores (BRASIL, 2002). No entanto, esses referenciais estabelecem indicações para assegurar qualidade dessa modalidade, sendo elas: a formação de professores não pode prescindir de espaços presenciais (o momento presencial não pode delimitar-se apenas aos exames e avaliações finais) e deve preservar os materiais impressos (acesso garantido a bons livros para estudo e pesquisa); deve

haver uma organização responsável pela estrutura, sistematização e operacionalização de ações previstas, com um acompanhamento próximo durante a realização do curso; os formadores devem manter-se em constante atualização sobre a área educacional e em relação às especificidades da formação a distância; incentivar práticas coletivas e uso de meios de comunicação que favoreçam a interlocução dos participantes com os profissionais responsáveis por sua formação; atender as dificuldades dos professores no manejo dos instrumentos utilizados na educação a distância.

A partir da leitura desse documento, pode-se verificar que ele é uma iniciativa política interessante no âmbito da problemática da formação de professores, mas que deve ser cuidado para não ficar apenas no plano teórico e burocrático. É importante que ele seja amplamente divulgado e conhecido, de forma que ele se torne realmente um parâmetro fundamental na construção de uma base de formação docente em todo território nacional.

O segundo Referencial analisado nesse trabalho, trata-se de um documento para consulta pública elaborado pelo MEC (2014), junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que busca um parâmetro para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. Esse documento apresenta uma pesquisa realizada por um gestor educacional sul-coreano, que buscou comparar as práticas comuns nos países com sistemas educacionais desenvolvidos e que concluiu que em todos esses países os docentes são bem selecionados e o papel dos governos é bem decisivo na garantia de que as escolas recebam apenas bons professores e tenham meios de promover o desenvolvimento de boas práticas nos professores. Esse relatório sugere que é necessário definir padrões de forma clara e concisa que proporcione orientações para a formulação de políticas de seleção, formação, avaliação e desenvolvimento na carreira docente.

De acordo com a pesquisa realizada, em que se embasa esse relatório do MEC, os fatores recorrentes, entre os países Austrália, Canadá, Cingapura, Chile, Cuba, Estados

Unidos e Inglaterra, que compõe o perfil de um bom professor são resumidos em 20 itens, entre eles: domínio do currículo, dos princípios e dos conceitos da disciplina que leciona e da didática; conhecimento das características de desenvolvimento dos alunos; organização dos objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo e com a aprendizagem dos alunos e seleção dos recursos de aprendizagem e estratégias de avaliação coerentes com esses objetivos; manifesta alta expectativa em relação às aprendizagens dos alunos e baseia-se em relações de respeito, equidade e entusiasmo; estabelecimento e manutenção de normas de convivência em sala de aula; comunicação com os pais de alunos buscando o comprometimento com a aprendizagem dos alunos; aplica estratégias de ensino desafiantes; promove o pensamento autônomo; otimiza o tempo disponível para o ensino; busca o aprimoramento constante do seu trabalho; trabalha em equipe na tomada de decisões referentes às políticas escolares; busca de informações e atualizações e conhecimento das políticas e do sistema educacional (BRASIL, 2010).

O documento fala a respeito da problemática da atratividade da carreira docente:

Infelizmente, no Brasil a docência não tem sido vista como uma carreira atrativa aos egressos do ensino médio. De acordo com uma pesquisa recente da Fundação Carlos Chagas com uma amostra de 1500 alunos de ensino médio brasileiros de 8 cidades, eles reconhecem a função social da profissão e acreditam ser um trabalho nobre e gratificante, no entanto ressaltam a disparidade entre a exigência e o retorno da profissão. Os alunos acham o trabalho muito difícil, ao mesmo tempo em que vêem a docência como desvalorizada, social e financeiramente. A remuneração é reconhecidamente um dos principais fatores que afetam a atratividade de uma carreira. (BRASIL, 2010, p.3).

Para além das questões salariais, esse relatório apresenta, como um papel importante na atração e manutenção na carreira, os modos de seleção e as condições de emprego e trabalho:

A realização periódica de concursos públicos é uma iniciativa de grande valia para valorização do magistério. Ela permite a definição e a verificação de um conjunto de conhecimentos considerados necessários para ingressar na docência, garante oportunidades iguais a todos os candidatos às vagas, e permite a efetivação de professores nos quadros estaduais e municipais do magistério, assegurando um contrato de trabalho permanente para esses trabalhadores (BRASIL, 2010, p.4).

Apesar dessa valorização da seleção, o documento aponta a necessidade de questionar se as avaliações postas dão conta de avaliar os aspectos necessários para o desempenho do bom professor.

Segundo os referenciais (BRASIL, 2010), essa proposta de Exame Nacional de Ingresso na Carreira docente, que o INEP junto ao MEC está desenvolvendo, sugere dar subsídios às redes municipais e estaduais no processo de seleção e aumentar a periodicidade de contratação de docentes. Ele deve ser destinado a todos aqueles que estejam concluindo ou já concluíram a formação inicial para atuar como professor e querem ingressar na carreira do Ensino Infantil ou do Ensino Fundamental. A ideia é que esse exame tenha periodicidade anual válido em todo o território nacional, tornando facultativa a adesão de cada secretaria, que poderá indicar os candidatos, por meio das notas adquiridas, em substituição da nota do concurso ou como parte componente dela.

É com base nesse exame que as secretarias de ensino podem se preparar para oferecer os cursos de formação continuada:

Com o Exame, todo ano cada secretaria poderá realizar um processo seletivo para o número de cargos que avaliar necessário preencher em seu quadro, mesmo que este seja pequeno, e adotar os resultados do Exame para escolher os candidatos que preencherão essas vagas. Adicionalmente, os resultados das provas trarão importantes informações às redes sobre quais as áreas em que os professores recém contratados têm maiores conhecimentos e em quais apresentam maiores deficiências – o que poderá orientar os processos de formação continuada que cada rede realiza (BRASIL, 2010, p.5).

O documento reitera que esse Exame busca favorecer o professor na preparação para a prova, uma vez que manterá sempre uma mesma matriz de referência para as provas. As equipes técnicas do INEP/MEC estão levantando temas e analisando as habilidades necessárias que deverão ser avaliadas para compor a prova, com base na pesquisa comparada. Os temas gerais mencionados (e detalhados no documento) são: direito à educação; políticas educacionais vigentes; processo de desenvolvimento humano e aprendizagem; planejamento pedagógico; estratégias, abordagens, atividades e recursos pedagógicos; avaliação

pedagógica; e adaptações curriculares para o atendimento de alunos com necessidades especiais. Os temas específicos são: leitura e compreensão de textos; produção de textos; ensino de Língua Portuguesa; conhecimento matemático; ensino de Matemática; conhecimento em Ciências Humanas e Naturais; ensino de Ciências Sociais e Naturais; Educação Infantil; e por fim, Educação de Jovens e Adultos.

Se partirmos de uma análise crítica sociológica da profissão, podemos concluir que essa proposta do MEC traz indícios de que pode ser mais um instrumento de controle externo sobre os saberes docentes. Esse exame ao invés de proporcionar conquistas dos professores a mais requisitos básicos da definição de profissão, a auto regulação e a obtenção de um rigoroso controle de admissão dos candidatos ao exercício pelos membros já integrados, submete o grupo de professores a um movimento inverso, perda de autonomia e de poder decisivo sobre as próprias atividades a serem exercidas.

Como mostra Bauer⁴⁸ (2013), em outros países já há um controle rigoroso de admissão de professores, como nos Estados Unidos da América em que há, no mínimo em 46 de seus estados, a adoção do Exame Nacional de Professores como pré-requisito para certificar os professores. Nos EUA há padrões profissionais que definem os méritos e critérios para a avaliação de docentes como a *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS), que estabelecem normas e padrões que definem e medem a qualidade do ensino. Essa discussão, que se faz sobre os critérios e indicadores, é essencialmente política e não apenas técnica, pois exige a definição de qualidade de ensino e de um perfil desejado de professores. No Brasil, os critérios que são utilizados para avaliação do professor se baseiam em dois aspectos: nas notas de alunos (adquiridas por meio de avaliações oficiais) e por meio de prova individual do professor para ingresso e progressão na carreira.

⁴⁸ Professora doutora, da Faculdade de Educação da USP e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

Bauer (2013) apresenta quadros comparativos, que dizem respeito aos países cujas abordagens e dimensões de avaliação de professores são vigentes, e conclui que há uma tendência para a valorização de três elementos nessas avaliações: o primeiro diz respeito aos resultados alcançados por meio de avaliações do conhecimento de alunos em testes padronizados; o segundo se refere ao planejamento de aulas e gerenciamento do ambiente educativo; e por fim, o comprometimento com a unidade escolar em que trabalha e a preocupação com a formação continuada.

Ao discorrer sobre a avaliação docente, Bauer (2013)⁴⁹ aponta para o fato de a avaliação ser plural em suas finalidades, podendo ser seus propósitos somativos e formativos. São os propósitos somativos aqueles que têm o intuito de selecionar docentes para contratação, decidir sobre benefícios salariais e promocionais; selecionar para formação continuada; premiar os professores e certifica-los. Já os propósitos formativos possuem o intuito de melhorar a qualidade do ensino, acompanhar a prática docente, propor autoavaliação aos professores e desenvolvimento de formação continuada.

Os depoimentos das professoras da RME-SP revelaram de forma implícita que os propósitos dos cursos de formação propostos aos professores na RME-SP não são cursados apenas em caráter formativo, o discurso dos documentos políticos vem sendo construídos, mas a procura por eles tem um propósito somativo, por serem os benefícios salariais e de carreira as maiores motivações dos professores na RME-SP, de acordo com a fala das professoras anteriormente esboçadas nesse capítulo.

Um outro documento elaborado pelo MEC, o *Relatório da Gestão Financeira* (BRASIL, 2001), apresenta a Secretaria da Educação Fundamental (SEF) como órgão responsável por qualificar os professores, de acordo com as políticas do MEC de incentivo e

⁴⁹ Bauer (2013) chama atenção para o fato de que os sistemas de avaliação dos docentes se expandiram com o movimento reformista dos anos 80 centrado na melhoria do ensino. A autora mostra, com base no art. 206 da Constituição Federal de 1988, que a avaliação é apresentada como ferramenta para a promoção da valorização dos profissionais do ensino, retomada no artigo 67 da LDB/1996.

estabelecimento de novos parâmetros de valorização do magistério. Alguns desses programas de valorização estão diretamente relacionados com a formação de professores, como os *Parâmetros Curriculares em Ação*.

As ações de valorização são de alcance nacional e atuam em áreas de valorização do magistério além da formação continuada, como prêmios de incentivo e divulgação do trabalho dos professores à sociedade.

Os programas e projetos da Secretaria da Educação Fundamental foram desenvolvidos em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, e com Universidades e Organizações não governamentais. O objetivo dessa política é criar referenciais tanto teóricos quanto práticos para atender a variedade de problemas enfrentados pelo sistema de ensino.

Em 2001, foi desenvolvido nessa linha o PCN em Ação (principal programa desenvolvido pela SEF), atingindo todos estados brasileiros. A partir da análise da implantação dos PCN em Ação, foi implementado, em 2001, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), sendo seu objetivo aprimorar a atuação dos professores da Educação Infantil, nas primeiras séries do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

Em 2001, também se iniciou a instituição do PCN em Ação de Educação Ambiental nos Estados do Acre e Bahia. Na área da Educação de Jovens e Adultos, destaca-se o aumento considerável no atendimento alcançado por meio do Programa Recomeço. Nota-se nesse documento que a implantação do FUNDEF também foi responsável pelo significativo aumento dos cursos de formação de professor.

Em 2004, de acordo com o Relatório de Educação para Todos (BRASIL, 2014), foi constituída a Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores do Magistério da Educação Básica Pública. Sua implementação se dá a partir da colaboração entre Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (SEB), a Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as Instituições de Ensino Superior e os Sistemas Públicos de Ensino que aderiram às ações de formação ofertadas.

Têm assumido a responsabilidade pela formação continuada dos professores das séries iniciais da educação básica atualmente, na maioria dos casos, as prefeituras. Isso decorre do processo de municipalização do ensino ocorrido nos últimos anos. Das secretarias de educação, seja estadual ou municipal, são as responsabilidades: elaborar, coordenar e desenvolver programas de educação continuada dos profissionais da rede; assessorar e avaliar as ações de formação continuada; cuidar da qualidade da atuação dos profissionais formadores; promover parcerias para implantação de ações interinstitucionais; articular as escolas do sistema com as instituições formadoras (BRASIL, 2002).

Para o cumprimento dessas responsabilidades, os *Referenciais para a formação de professores* (BRASIL, 2002) orientam as secretarias nos seguintes aspectos: as ações terão maior sucesso se planejadas de acordo com um plano maior (com propostas de melhoria de salário, carreira e condições de trabalho) e condições para que o desenvolvimento permanente dos educadores ocorra dentro da jornada de trabalho; a necessidade de criar dispositivos para elaborar, coordenar e implantar programas de formação continuada permanentemente na rede; a atuação deve ser estreita com os formadores das escolas (favorecendo intercâmbio e avaliação das necessidades de alunos e professores); é desejável a criação do papel do professor-formador, responsável por receber em sua escola professores em processo de formação inicial ou continuada (perfil desejável: experiente na área de atuação); necessidade de avaliar as ações para provocar avanços e superar falhas, evitando a prática da descontinuidade (perduração apesar das mudanças de governo); é aconselhável a criação de centros de formação em parceria com outras instituições, desenvolvendo a autonomia profissional, fazendo circular informações entre professores de diferentes escolas e

promovendo atividades culturais que ampliam a cultura pessoal e profissional dos professores; é desejável também o registro documental e a publicação de reflexão sobre as práticas e experiências inovadoras, facilitando a comunicação entre os professores da rede.

Os documentos apresentam bastante cuidado em relação à responsabilidade das políticas públicas na promoção de formação continuada de professores. No entanto, os depoimentos dos professores revelaram outros aspectos que colocam essa pauta em um lugar frágil e que merece uma análise melhor em vários aspectos tratados ao longo desse trabalho.

3.5 Uma proposta da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em discussão

Com base no quadro de precariedade do ensino (índice baixo de qualidade nas avaliações internacional e nacional), a Secretaria Municipal de Educação preparou uma proposta para discussão em torno da necessidade de uma visão renovada do ensino (SÃO PAULO, 2005). Não diferente das propostas em nível nacional e estadual, uma das medidas adotadas é a valorização dos professores, junto a um projeto pedagógico moderno que objetiva a formação do aluno de um modo transdisciplinar e transcultural.

Como estratégias administrativas, a Secretaria Municipal propõe: a descentralização (maior autonomia financeira e de gestão às unidades); instalações físicas; integração com o governo do estado; obtenção de recursos adicionais; completar os módulos de pessoal em todas as unidades educacionais; funcionamento dos Centros Educacionais Unificados (CEUs); ampliação de vagas nas CEIs; **investimento na educação continuada de professores**; estruturação do Programa Escola Promotora de Saúde (programa estruturado de modo que se realize o processo de promoção da saúde, detecção de problemas e orientação aos pais na unidade escolar); desenvolvimento do projeto *Comunidade Pedagógica/ São Paulo é uma Escola* (oportunidades culturais, esportivas e profissionais para que os alunos estejam

inseridas no momento pós-escola); desenvolvimento do projeto de uma recuperação paralela (SÃO PAULO, 2005, p.18, grifo meu).

Sendo uma das metas o “investimento na educação continuada”, o documento da SME apresenta a proposta de criação da Agência de Formação e Aprimoramento da Ação Pedagógica, que deve abranger todos os educadores da rede municipal de ensino. Essa agência está ligada à Fundação Paulista de Educação e Tecnologia. Nessa proposta, a ideia é que o diretor da escola seja o principal articulador do processo e o coordenador pedagógico responsável pela gestão das ações de formação, oferecendo educação continuada para os professores na unidade escolar.

De acordo com o Atlas Municipal de Gestão de Pessoas (2013), a Prefeitura de São Paulo, tem investido na qualificação profissional, promovendo cursos das próprias áreas específicas das Secretarias Municipais.

Em 2009 firmou uma parceria com a Empresa de Tecnologia da Informação e Comunicação do Município de São Paulo (Prodam), adotando a modalidade do Ensino a Distância (EaD) para a formação continuada de professores. Foram estabelecidos convênios com 20 instituições de ensino, que oferecem descontos de 15% a 55% nas matrículas e mensalidades aos servidores.

O documento ressalta que há instituições de ensino que oferecem bolsas de estudo, como o Instituto Goethe (curso de língua alemã), o Instituto Mauá (MBA – administração de negócios), o Senai (cursos de construção civil AutoCAD e de manutenção de microcomputadores). Os dados do documento mostram que 1.175 servidores municipais foram beneficiados com essa política em 2010; 798 em 2011 e 338 servidores até setembro de 2012.

Uma portaria recente - nº 4289, de 30 julho de 2014 - instituiu o Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de São Paulo – CEUFOR - cujo intuito é articular ações de

formação voltadas aos profissionais de educação da RME com a oferta direta da SME e DREs e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ou indireta, pelo estabelecimento de parcerias. Esse Sistema é um dos eixos do Programa *Mais Educação São Paulo*, um Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, instituído pela Portaria nº 59300, de 14 de outubro de 2013, e regulamentado pelo Decreto nº 54452. Os demais eixos desse Programa, além da formação de educadores, são: currículo, avaliação, infraestrutura e gestão. Os cursos promovidos a partir desse sistema e de outras políticas serão apresentados, analisados e discutidos na próxima seção.

Capítulo 4 - Formação continuada na Rede Municipal de Educação de São Paulo: os documentos oficiais e os depoimentos das professoras

A partir da leitura cuidadosa do material coletado no catálogo da Memória Técnica Documental, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, foi realizado um mapeamento (Apêndice E), com informações sobre o título do curso, ano em que foi implementado, público alvo, objetivos, programação e estratégias e parcerias. É importante ressaltar que as propostas de formação continuada aqui analisadas foram focadas exclusivamente naquelas cujo público alvo era os professores polivalentes do Ensino Fundamental I.

Os dados revelaram que há uma significativa diversidade de termos usados para se referir à formação continuada de professores, como se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 2 – Relação dos termos referentes à formação continuada localizada nos documentos da SME

Capacitação	<i>Capacitação de docentes; Cursos de Capacitação; Projeto de Capacitação; Programa de Capacitação de docentes</i>
Formação permanente	<i>Formação contínua e permanente de educadores; Programa de Formação Permanente;</i>
Formação Contínua/Continuada	<i>Formação continuada de educadores; Formação contínua e permanente de educadores;</i>
Treinamentos	<i>Treinamento de professores; Treinamentos em serviço</i>
Vivências culturais	<i>Vivências culturais para educadores</i>
Programa e Projetos de formação	<i>Programa de formação de educadores/ de professores;</i>

Tais documentos analisados não apresentam em seu bojo a discussão sobre a concepção e escolha de tais termos e, ao que tudo indica, eles foram utilizados com sentido similares. No entanto, a amostra dessa diversidade de nomenclatura reforça a necessidade de

se fazer uma discussão teórica a respeito das concepções que permeiam os termos e que os diferenciam conforme os seus objetivos e a imagem que a sociedade projeta no professor.

A diversidade de características observadas a partir das análises das várias propostas de formação de professores promovidas pela SME-SP traz a impossibilidade de se encontrar um arranjo homogêneo que permita representá-la em um modelo padrão. No entanto, é possível fazer uma classificação sintética de acordo com algumas características mais abrangentes, tais como: estratégias metodológicas, temas, duração, abrangência e destinação/público alvo. Essa classificação não implica em encontrar um modelo padrão, mas o contrário, apresentar de forma mais sistemática as diversas possibilidades de cursos de formação continuada docente e ressaltar suas principais características.

1. **Estratégias metodológicas:** para cada curso utiliza-se um recurso didático diferente, sendo uma ou mais estratégias metodológicas utilizadas, a depender da temática, duração e objetivos. São elas: palestras, workshops, vivências culturais, seminários, festivais de filmes, oficinas, aulas expositivas, discussões teóricas e apresentações de projetos e de experiências inovadoras.
2. **Temas:** há uma grande diversidade de temas abordados nos cursos de formação continuada de professores da RME-SP, sendo a maioria relacionada à deficiência/educação inclusiva; preservação da vida (sexualidade) e adolescência; alfabetização; informática; leitura/comunicação; Artes e atividades lúdicas/jogos e brincadeiras. Os demais temas são abordados com menor frequência, mas merecem ser citados: linguagem teatral; cultura africana e afro-brasileira; diversidade; educação de jovens e adultos; gênero; educação integral; Língua Francesa, Língua Inglesa; rádio e educomunicação; ciência e tecnologia; experimentação; cidadania e direitos humanos; Ciência Matemática; política educacional e avaliação e projetos. Segue abaixo uma amostra da relação quantidade de cursos e temáticas:

Gráfico 1 – Temáticas mais abordadas

3. Duração: os cursos diferenciam-se de acordo com o tempo de duração da vigência de cada um. Optamos por categorizá-los em: *curta duração* aqueles que contemplam um cronograma inferior a 30h de duração (geralmente são aqueles que utilizam como estratégias metodológicas: as palestras, os workshops, os seminários, as oficinas esporádicas; *média duração*, que são aqueles com duração entre 30 e 90 horas (as vivências culturais, por exemplo) e *longa duração*, que são aqueles que são desenvolvidos por mais de 90h;

Por meio dessa tabulação, também foi possível concluir que, dentre os cursos de formação continuada cuja duração é especificada nos documentos, a quantidade dos que têm a duração inferior a 30h corresponde a 42%; dos que possuem entre 30h e 60h representam quase 40%; apenas 2,5% possuem entre 60 e 90h e somente 16,5% dos cursos possuem mais de 90h de duração⁵⁰. Isso significa que, segundo essa amostra, mais de 80% desses cursos duram menos do que 60h.

⁵⁰ A porcentagem foi calculada apenas com os dados dos cursos que especificaram o tempo de duração. O valor percentual de cada um é aproximado.

Gráfico 2 – Duração dos cursos de formação continuada

4. Abrangência: os cursos diferenciam-se também pela quantidade de vagas oferecidas.

Foram localizados cursos aqui classificados como: *curto alcance* (aqueles que contaram com uma quantidade inferior a 500 participantes), *médio alcance* (quantidade entre 500 e 1000 cursistas) e *amplo alcance* (aqueles que contaram com mais do que 1000 participantes).

Considerando a quantidade média de professores do Ensino Fundamental I na RME-SP em 15 mil⁵¹, como mostra a tabela abaixo, lotados em 493 EMEFs⁵², pudemos estabelecer o nível de alcance dos cursos, de acordo com a quantidade de professores que participaram de cada um deles.

⁵¹ Dados de 2004

⁵² Dados de 2008

Tabela 3 – Servidores da Educação (1992-2004)

CARGO	1992	1996	2000	2001	2002	2003	2004
Ed. Infantil	7.745	7.309	8.259	8.421	10.209	11.260	11.268
Ed. Infantil- CEI	-	-	-	-	7.293	9.580	9.111
Ens. Fund I	14.581	11.544	14.892	14.813	14.844	15.053	14.746
Ens. Fund II	11.145	12.783	13.327	14.339	15.002	15.048	16.388
Prof. 2º Grau	108	107	127	154	179	142	142
Prof. Def. Auditivo	47	0	89	35	3	2	2
Supervisor Escolar	14	112	139	138	137	124	119
Diretor de Escola	578	583	742	731	713	755	760
Diretor de Eq. Social	-	-	-	-	-	190	158
Coord. Pedagógico	924	753	965	1.184	1.226	1.552	1.666
Total Magistério	35.142	33.191	38.540	39.815	49.606	53.706	54.360
Agente Escolar	7.844	6.003	7.255	7.364	9.375	9.148	8.879
Vigia	2.195	1.568	1.255	2.518	2.896	337	83
Agente de Apoio	-	-	-	-	-	4.073	4.353
Administrativo	2.390	2.066	1.882	1.896	2.052	4.527	4.648
Total Apoio	12.429	9.637	10.392	11.778	14.323	18.085	17.963
Total Geral	47.571	42.828	48.932	51.593	63.929	71.791	72.323

FONTE: SME/ATP-CI – 2004 |

A partir desses dados, pudemos chegar à conclusão de que a maior parte dos cursos promovidos até 2014 foram de curto alcance, pois, dentre os cursos em que foi especificada a quantidade de participantes, apenas 17 % atenderam mais de 1000 inscritos. A maioria dos cursos, representado por aproximadamente 80%, são de curto alcance, atingindo um público inferior a 500 participantes.

Gráfico 3 – Alcance de público nos cursos de formação continuada

Esses dados revelam-se assim em virtude de cada Diretoria Regional do Ensino (DRE) ter autonomia para implantar e desenvolver, com o apoio da SME, propostas de formação de seus profissionais⁵³. Isso significa que, como o município de São Paulo é consideravelmente extenso e há subdivisões das Escolas por Diretorias Regionais, há uma grande variação de propostas de formação de acordo com cada área regional, não abrangendo de forma homogênea a totalidade de professores. Poucos são os cursos que alcançam o quadro geral de professores de toda a rede. Esses cursos abrangentes são aqueles vinculados a algum Programa instituído por alguma política educacional abrangente, como o *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*, *Programa Educom.rádio: educação pelas ondas do rádio*; *Programa Especial de Formação de Professores em Nível Superior (PEC)* – que faz parte do *Programa de Formação e Valorização do Magistério*; *Programa de Orientação Curricular no Ensino Fundamental – Projeto Toda Força ao primeiro ano (TOF)*; *Programa Mais Educação São Paulo*. Vale a pena ressaltar que apesar de alguns desses Programas não terem sido criados exclusivamente para propor formação continuada de professores, todos eles têm como uma de suas principais metas tal ação formativa.

5. Destinação: pode ser *direta* (destinado aos professores que exercem a docência na Educação Básica) e *indireta* (destinado à coordenação pedagógica e à direção da escola ou ao professor-formador, que é aquele que representa o grupo de professores nos cursos e repassa os conteúdos aprendidos no curso aos seus pares, em sua própria escola, nos horários de estudo coletivo).

Do ponto de vista administrativo, a política de destinação indireta é mais econômica, pois ao reduzir o público, diminuem-se os gastos e a necessidade de ausentar os professores de suas atividades durante o período de formação. No entanto, do ponto de vista educacional,

⁵³ Ao todo são treze DREs: Pirituba; Freguesia/Brasilândia; São Mateus; Ipiranga; Jaçanã/Tremembé; Butantã; Penha; Campo Limpo; São Miguel; Santo Amaro; Capela do Socorro; Guaianazes e Itaquera].

verifica-se que o público alvo (os professores que estão em sala de aula) não é atingido diretamente, o que torna a formação mais distante de seu objetivo final.

Com a observação dos diferentes títulos de cursos de formação continuada, oferecidos aos professores da rede municipal de São Paulo no período referente a 1996 a 2014, organizado por ordem cronológica, foi possível perceber a discrepância entre a quantidade de cursos oferecidos de um ano para o outro⁵⁴. Foi notável que, enquanto em alguns anos não foi mencionado nenhum curso de formação continuada de professores, como em 1998, 1999, 2001, 2006 e 2009, em outros anos foram localizados diversos cursos promovidos pela SME, como em 2002, 2003, 2004, 2013⁵⁵ e 2014. Os dados estão organizados no gráfico que segue abaixo:

Gráfico 4 – Relação ano/quantidade de cursos de formação de professores do EF I na RME-SP (1996-2014)

⁵⁴ Vale enfatizar que os cursos mencionados se referem exclusivamente aqueles cujo público alvo atinge os professores do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Esses dados restringem-se àqueles divulgados no site oficial da Secretaria Municipal de Educação. É possível que haja cursos divulgados pelas DREs e que não foram divulgados pela RME e, portanto, não contabilizados aqui.

⁵⁵ Foram localizados mais 25 cursos no ano de 2013, mas como não foi encontrada a especificação do público alvo, esses cursos não foram contabilizados para essa amostra.

Em geral, esses cursos não são realizados exclusivamente com os recursos humanos da própria Rede Municipal, mas com parcerias de Fundações e de órgãos privados e públicos, tais como o Ministério da Educação, a Rede Estadual de São Paulo, as Secretarias Municipais de Cultura e Educação, as Coordenadorias dos Municípios, as Universidades, os Institutos de Ensino Superior, os Centros Universitários, os Fundos de Apoio Financeiro, a TV Escola, os Museus, entre outros.

Se por um lado, a diversidade de parcerias enriquece a proposta de formação, pois possibilita abrir novos horizontes de conhecimento, por outro, percebe-se uma fragilidade dessa rede de ensino em não possuir recursos humanos próprios para auto gerir a formação do seu quadro docente, ainda mais se considerarmos que ela está inserida no município que possui o maior centro financeiro do país.

Para além desses aspectos de caráter estruturais, pudemos analisar também alguns de caráter conceituais, como a concepção de formação que subjaz a maioria dos programas e projetos de formação continuada, que estão muito mais relacionados ao suprimento das necessidades de implantação de projetos inovadores lançados pela Secretaria Municipal de Educação ou pelo Ministério da Educação, do que interessados em oferecer uma formação reflexiva, crítica e transformadora ao professor. São preocupações mais administrativas do que pedagógicas, ou seja, formações em defesa de novas propostas que pretendem inculcar modos de agir ao invés de proporcionar uma oportunidade de um pensamento autônomo e de liberdade para tomada de decisões. Algumas dessas formações também buscam inculcar visões de uma determinada linha de teoria, como por exemplo, o PNAIC, que segue como referência as concepções de Magda Soares para pensar sobre o letramento. Isso pode tornar um problema, a partir do momento que se delimita o leque de possibilidades de trabalhos e formas de encaminhar determinados desafios.

O que a literatura educacional nos leva a crer é que essa problemática não é exclusiva dessa rede de ensino, ela coincide com políticas não apenas nacionais, como em políticas internacionais de países desenvolvidos. Como apontam Herdeiro e Silva (2011) os governos europeus, especialmente o português, tentam sujeitar o ensino de qualidade a normativos impostos e sustentar a concepção de que o desenvolvimento do professor é o principal fator da mudança educativa, sem ao menos atender às crenças, culturas e ao pensamento dos professores no seu contexto de trabalho. É necessário compreender que o desenvolvimento profissional não se restringe apenas ao conhecimento sobre o ensino, mas aos domínios da atitude e relações interpessoais. O desenvolvimento docente é um processo dependente do indivíduo, das possibilidades do meio e das condições nas quais os professores exercem seu trabalho, sendo interativo e inacabado.

Day (2001) acredita que, enquanto a amplitude das necessidades dos professores continuar sendo ignorada, o desenvolvimento será restrito e fragmentado, ao invés de amplo e coerente. A aprendizagem dessa forma se torna associada com eventos esporádicos e isolados determinados por outros para implementação imediata e tecnicamente definida em vez de capacitar os professores para tomar decisões em situações complexas.

Os cursos devem atender às necessidades dos professores, para que eles não sejam vistos meramente como imposição das entidades governamentais e determinação de inovações educativas. É necessário reconhecer que existem dificuldades que são enfrentadas pelos professores, que podem torná-los desmotivados.

O discurso desses documentos da SME-SP também conduz à ideia de que a formação inicial, proporcionada pela universidade ou pelos institutos superiores, é insuficiente para dar conta da complexidade da atuação do professor em sala de aula, reforçando a necessidade da formação continuada. Fica evidente a legitimação do reconhecimento da importância do saber fazer e da experiência prática de sala de aula e que ensinar e aprender são um processo

contínuo. Os *Referenciais para formação de professores* (BRASIL, 2002) apontam para a necessidade de relacionar as teorias da educação com a prática da sala de aula, sendo urgente criar momentos de formação de educadores em que eles possam refletir sobre sua prática, fundamentando-a em tais teorias, reformulando-as, de forma que suas capacidades respondam às necessidades das populações com quem lidam. Day (2001) aponta o fato de que

Há dados que demonstram que a formação contínua pode produzir, e de facto produz, um forte impacto no pensamento e na prática dos professores e, conseqüentemente, de uma forma indireta na qualidade das experiências e aprendizagem dos alunos na sala de aula (DAY, 2001, p. 213).

E problematiza a forma imperativa da implementação das políticas educativas:

Se o desenvolvimento profissional promovido pela escola, orientado por imperativos de implementação de políticas educativas, continuar a ser o único caminho para o desenvolvimento da maior parte dos professores, as oportunidades para estes expandirem a sua profissionalidade serão limitadas. Por isso, o discurso sedutor da prática – quando este é interpretado no sentido de que só o que se pode transportar para a prática é valioso ou legítimo – representa em última análise, um constrangimento em termos de desenvolvimento criativo da prática de formação de professores (DAY, 2001, p. 213 e 216)

As professoras da RME-SP valorizam a formação continuada para sua atuação pedagógica cotidiana e acreditam que esse meio de formação vem para agregar conhecimento naquilo que se refere às práticas pedagógicas:

[...] claro que a Universidade deu um suporte enorme em relação à teoria, que eu sabia o que eu estava fazendo, afinal, não era empírico, mas o que eu aprendi mesmo foram nesses cursos que eu fiz, a princípio, e a prática mesmo que deu suporte, esse domínio de sala de aula, essa gestão de sala de aula. O que me fez ser uma boa professora (porque eu me considero [risos] uma boa professora) foi essa prática mesmo. Porque na Universidade a gente estuda bastante, mas quando a gente chega aqui, a realidade é bem diferente, a gente se assusta. Eu me assustei bastante. Acho que no primeiro dia eu tive vontade de pegar minha bolsa e vim embora [risos] Mas eu continuei porque eu gosto muito do que faço (Depoimento da Professora E, 2014).

[...] porque quando falamos sócio construtivismo não é só a questão da teoria, mas como você vai trabalhar, como você vê o mundo com as crianças. Esse curso foi muito bom. Sabe quando você sai de um pedestal e vai para outro? Na minha cabeça foi assim. Até então, o meu aprendizado como professora estava mais na base tradicional [...] Imagina, nós tivemos uma ascensão na educação, naquela época, muito grande. Foi proposto vários cursos, só não fez quem não quis. Na verdade, essa visão sócio construtivista me favoreceu muito [...] Mudou minha prática aos

poucos, claro. As coisas não vão de um dia para o outro, mas aos poucos foi mudando, então, eu considero um dos pilares para mim, para o meu conhecimento, mas através dele foi o PEC, o PEC me ajudou muito (Depoimento da Professora C, 2014).

Alguns desses cursos oferecem um material pedagógico potencialmente aplicável em sala de aula com os alunos, o que as professoras consideram interessante, do ponto de vista prático, pois o que aprendem no curso pode ser diretamente aplicado aos alunos:

Então, a proposta do curso [Amigos do Zippy] era trabalhar com as crianças, naquilo que a gente chama de temas transversais, vamos dizer assim, que também foca os sentimentos, então fala da raiva, da morte, que tudo isso faz parte da nossa vida. Eu acho que foi o primeiro curso que eu vi que enfoca nisso mesmo, na saúde emocional, por isso eu quis fazer. Dentro das aulas eu tinha uma história, na verdade, é um material que tem várias histórias, e nessas histórias, os personagens debatem esses sentimentos e cada aula fala sobre um sentimento, você conversa com as crianças, faz dinâmica, faz atividades sobre esses sentimentos, para desenvolver em sala de aula (Depoimento da Professora E, 2014)

No caso da Professora D, ela pôde utilizar o conhecimento do curso de Língua Francesa, custeada pela Prefeitura, para elaborar um projeto com a comunidade escolar e desenvolvê-lo, durante seis anos, com crianças do sexto ao nono ano. Ela acredita que a formação continuada agrega muito à sua prática e ajuda a transformá-la: “[...] a formação transforma as práticas e ele começa a refletir sobre o seu cotidiano, sobre a sua prática em sala de aula, fazendo relação teoria e prática” (Depoimento da Professora D, 2014).

A formação continuada é uma experiência importante, pois possibilita conciliar o conhecimento prático com o conhecimento teórico, ou seja, é uma forma de refletir sobre a prática e, ao mesmo tempo, embasar o conhecimento prático em uma base teórica:

[...] foi muito importante, porque, na verdade, tanto no curso de Magistério como de Pedagogia, você sai com muita teoria, e esses cursos te possibilitam a sua vivência com a teoria. Então isso é importante, você ter esse entendimento, porque, às vezes, a teoria não bate com a prática, mas como que eu posso fazer, você ter a sua reflexão, como é que eu posso lidar com aquela teoria mediante à prática que eu tenho? [...] E isso cresce como profissional, faz crescer, principalmente na escola pública. De todas as experiências, ao longo dos anos, pra mim foi de extrema importância (Depoimento da Professora C, 2014).

Roldão⁵⁶ (2007), ao tratar do lugar do conhecimento na definição da profissionalidade docente, mostra que este é o elo mais fraco na profissão docente, pois “outros factores de dificuldade, e de não menos importância, resultam da preexistência histórica da *acção de ensinar* ante a formalização da *formação para ensinar*, que vem a articular os corpos de saber necessários à formação de alguém que ensina” (ROLDÃO, 2007, p.97).

A autora apresenta um conjunto de características dos fatores que distinguem o conhecimento profissional do professor. O primeiro que ela cita é sua natureza compósita, isto é, a sua capacidade transformadora de conteúdos científicos em conteúdos didáticos. O segundo é sua natureza analítica, um rigoroso saber técnico e o domínio da improvisação e da criação perante as situações. O terceiro fator é sua natureza mobilizadora e interrogativa, a presença do questionamento permanente. O quarto fator é a natureza meta-analítica, isto é, uma postura de auto crítica e prática reflexiva. Por fim, o quinto fator é a postura de comunicabilidade e circulação.

Ao abordar a questão da relação entre teoria e prática, a autora menciona que a docência exige um conhecimento prático fundamentado no conhecimento teórico, e que essa relação não é um dom,

embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procuramos clarificar algumas dimensões (ROLDÃO, 2007, p.102).

Os depoimentos das professoras mostram que, assim como para Professora C e para Professora D, criar cursos de formação continuada implica estabelecer uma relação direta entre o conhecimento prático com o conhecimento teórico:

Porque eu acredito que toda a formação tem que transformar a prática para melhor. Todo estudo, eu acho, todo estudo científico, em geral, ele tem que ser para o benefício da sociedade. Não adianta eu fazer um estudo que fique só ali na academia, que eu acho que a gente tem que tentar fazer com que esses estudos

⁵⁶ Professora e pesquisadora da Universidade de Minho em Portugal.

científicos, que acontece dentro da Universidade, transformem a sociedade para melhor. Essa que é a minha crença.[...] É, que haja um diálogo, que haja uma mudança, que haja uma alteração no cotidiano das pessoas. Eu sei que é muito difícil, mas é o meu sonho (Depoimento da Professora D, 2014).

Por outro lado, a Professora C fala da importância para além de um conhecimento possível de aplicar em sala de aula, a necessidade de adquirir um conhecimento global sobre questões educativas nacionais e internacionais:

[...] Porque, às vezes, não é só o educador se fixar dentro da sua área, ele tem que ter uma visão nacional e internacional para clarear a sua mente, tua questão de vida. Pra você entender, porque aqueles seus alunos agem e tem uma vida determinada, daquela forma. Você precisa entender, então, tudo isso me favoreceu ao longo do tempo (Depoimento da Professora C, 2014).

A Professora C comenta que ela gostou muito de todos os cursos que fez, entretanto, muitos professores não gostam dessas formações, porque demandam mais trabalho, pois além de terem de frequentar os cursos, devem levar um *feedback* por meio de um exercício de reflexão sobre a prática pedagógica:

[...] Eu adorava, mas tinha gente que não gostava não, porque as professoras da sala de aula tinham que passar toda aquela discussão em prática em sala de aula para, na outra semana, elas mostrarem como é que se deu a prática. Muitas lá não gostavam não, é verdade. E eu gostava, porque eu sempre valorizei quem sabe mais, o que aquela pessoa pode trazer de benefício para mim. Mas nem sempre as pessoas pensam assim, infelizmente, entendeu? (Depoimento da Professora C, 2014).

Os documentos da SME enfatizam muito a ideia de que a valorização docente se conquista por meio da participação dos professores nesses cursos promovidos pela Secretaria de Educação. Isso pode ser um indício de que a preocupação política com essas medidas, além de preparar o professor para partilhar das concepções que pretendem um determinado governo ou determinado grupo político, seja transferir toda a responsabilidade do fracasso escolar para o professor, omitindo a necessidade de investir nas condições de carreira e salário. Quanto a esse aspecto, Day (2001) chama atenção:

Os modos de desenvolvimento profissional promovidos pela escola podem ser vistos como compensatórios e se centram predominantemente na responsabilidade dos professores em melhorar o ensino, mas dão pouca ou nenhuma atenção aos fatores

organizacionais ou sociais que podem influenciar a instrução ou o currículo. (DAY, 2001, p. 216)

Sarti e Souza (2014) ressalta que há um amplo mercado de formação dirigido aos professores nos últimos anos, fortalecido por duas vertentes discursivas: a primeira ressalta o papel essencial do professor nas sociedades contemporâneas e a segunda relaciona a qualidade dos sistemas públicos de ensino à baixa qualidade da formação docente. Trata-se desse mercado de bens simbólicos que “são produzidos, disputados e consumidos e no qual atos econômicos são transfigurados em atos simbólicos legitimados por aqueles que detêm capitais considerados mais valiosos no campo educacional” (SARTI e SOUZA, 2014, p. 96).

Esses bens simbólicos a que a autora se refere, trata de produtos do mercado formativo docente que devem ser consumidos por meio de cursos diversos, revistas e livros que proporcionam um discurso aos professores que os possibilitam alcançarem posição de maior legitimidade e prestígio profissional, sendo benéfica quanto à imagem construída para o outro quanto para si. “Nesse nível, a posse de bens simbólicos alimenta no sujeito um sentimento de distinção. Distinção da massa de professores vistos como sendo malformados, incompetentes e descompromissados consigo mesmos e com seus alunos” (SARTI e SOUZA, 2014, p. 97). A incompetência docente atua nesse processo como dispositivo na produção desse mercado formativo, que resulta em uma “estratégia para controlar os professores, que são levados a consumir produtos e serviços diversos que lhes são oferecidos, por vezes impostos” (SARTI e SOUZA, 2014, p.99).

Souza (2014) também discorre sobre esse assunto identificando “a presença de um argumento que está sendo utilizado para sustentar a crescente importância atribuída à formação continuada de professores no interior de um projeto de melhoria da qualidade da escola” (SOUZA, 2014, p.80), o *argumento da incompetência*. Esse argumento segue o raciocínio de que a principal ação para melhoria da qualidade do sistema de ensino é a

competência dos professores. “Fazendo uma analogia, os cursos de educação continuada adquiriram um caráter compensatório, à semelhança dos antigos programas de educação compensatória dirigidos aos pré-escolares nos anos de 1970” (SOUZA, 2014, p. 81).

Sarti (2014) acredita que o amplo leque de ofertas formativas que permitem aos professores entrar em contato com novas ideias sobre o ensino, pode ter dois resultados: possibilitar que os professores se adaptem a condições de trabalho em evolução, mas também de assimilarem o referencial discursivo do momento, tornando-o mais “consciente e eficiente”, de acordo com os objetivos do sistema de ensino.

Foi possível perceber que, alguns documentos da SME-SP analisados neste trabalho, especificam como objetivo oferecer aos professores contatos com pesquisas mais recentes do ramo escolar. Tratar esses cursos como formas de atualização talvez não seja a concepção mais adequada, pois a ideia de atualização aproxima-se da ideia de simples recepção de informação, o que não seria suficiente, pois não basta que o professor apenas receba informações, é necessário que em torno dos conhecimentos adquiridos haja uma discussão e uma reflexão crítica. Além do mais, estar informado sobre as pesquisas mais recentes sobre sua área é um dever de todo profissional, que vai além da oportunidade e espaço que o empregador ofereça para tal.

As propostas de formação da Secretaria Municipal de Educação (SME-SP) verificadas até 2013 apresentam um caráter de cursos a curto prazo cujos temas são pouco abrangentes e pontuais, o que nos leva a questionar se esses possibilitam formações suficientemente pertinentes para reflexão e viáveis para mudanças de práticas e evolução do trabalho educativo.

É a partir de 2014 que se podem observar propostas de formação que permitem a elevação do nível de formação/certificação. Por meio do Programa de Reorganização

Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a SME-SP tem compreendido a formação continuada viabilizada pela UAB (Universidade Aberta do Brasil), cujos polos serão implementados nos CEUS (Centros Educacionais Unificados) de modo a facilitar o acesso a cursos de nível superior, graduação e pós graduação; plano anual de incentivos às atividades de formação em serviço e formação acadêmica (Especialização, Mestrado e Doutorado) e criação de cursos com a parceria da TV Escola/MEC.

Esse programa é um grande ganho para os professores, uma vez que a formação continuada não se restringe a cursos curtos, mas a uma formação mais prolongada, com possibilidade de ascensão não somente na carreira, mas também na qualificação mais especializada e, portanto, profissionalizada.

4.1 PROVE – uma iniciativa de formação de professores para além dos cursos da SME

Em uma visita à EMEF da Diretoria Regional de Educação Campo Limpo, para a realização de uma das entrevistas (que será discutida na próxima seção), pude acompanhar uma aula em uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental. Durante minha permanência na escola, a professora, identificada no presente trabalho como Professora D, mostrou o projeto que foi realizado no bimestre anterior, a partir da leitura de um livro de Ian Brenman⁵⁷ (2008). Tive a oportunidade de conhecer as atividades realizadas e saber um pouco sobre o projeto. A ideia inicial desse projeto surgiu em uma leitura que a professora fez do livro publicado pelo Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino - PROVE. Isso me

⁵⁷ BRENMAN, Ian. *Até as princesas soltam pum*. Editora Brinque Book, 2008.

chamou a atenção, pois, como a professora explicou, o PROVE não é uma iniciativa da Administração pública, mas é uma iniciativa dos educadores. Sua idealizadora é a pedagoga Algair Gomes Garcia, que atuou na Educação Infantil, Ensino Fundamental I, no Ensino Médio (Magistério) e no Ensino Superior como professora, atuou também como Coordenadora Pedagógica e trabalhou na Secretaria de Educação

De acordo com o depoimento da Professora D, é uma prática sua recorrente consultar os livros e revistas publicados pelo PROVE que a inspiram a trabalhar com atividades interdisciplinares a partir da Literatura Infantil, pois neles é possível encontrar orientações didáticas para utilização dos módulos literários. Um dos cursos do PROVE, *História da Arte Africana*, também a inspirou para realização de um projeto, que lhe possibilitou desenvolver atividades durante todo o ano letivo, com crianças de 4º ano: leitura e reescrita de texto, produção de um livro, criação e exposição de esculturas, apresentação de teatro, entre outros procedimentos.

Nessa visita também foi possível conhecer a Sala de Leitura da escola que agrega alguns dos trabalhos resultantes dos projetos realizados em sala de aula (como alguns livros que foram elaborados pelos alunos e que ficam à disposição na Sala de Leitura), tanto os que foram desenvolvidos pela Professora D, quanto por suas colegas que participam do PROVE. Durante a conversa e a apresentação do espaço escolar, Professora D declarou que dentre os cursos de educação continuada de que participou, os que mais foram proveitosos para a transformação de suas práticas foram aqueles promovidos pelo PROVE.

Ela ofereceu algumas revistas e livros publicados pelo PROVE para consulta deste trabalho. Na Revista PROVE, Algair G. Garcia (2011) conta a história do surgimento do PROVE, sobre o que a levou a propor um projeto de formação do educador da rede municipal. O surgimento do projeto foi devido a sua insatisfação, como coordenadora pedagógica de uma EMEF de São Paulo, com a falta de preparação de uma parte significativa

dos professores que se sentiam angustiados para trabalhar na nova organização do ensino em ciclos. Acrescentando-se a isso, a defasagem da aprendizagem dos alunos e a precária condição das escolas para a realização de um trabalho satisfatório. Percebendo o interesse de alguns professores em participar de cursos de formação continuada, ela decidiu escrever um projeto de formação de educador para desenvolver com outras escolas da região. Em 1998, o PROVE foi inaugurado, iniciando o projeto com a participação de cinco escolas.

Segundo Algair,

o PROVE é um projeto de formação do educador nascido da troca de ideias entre educadores e de consenso em todas as etapas: a imposição nunca foi uma característica sua [...], nenhum professor é obrigado a participar do PROVE e, se participa, ele também faz a opção pelo curso ou cursos que quer fazer. [...] As escolhas, de alguma forma revelam um educador ou educadora preocupado com uma visão mais interdisciplinar de seu próprio trabalho e, ao mesmo tempo, com uma consciência de suas próprias lacunas para desenvolver um trabalho pedagógico mais consistente [...], a expectativa maior era que os participantes do PROVE se apropriassem da concepção de formação como um direito de cada educador ou educadora no exercício de seu ofício, como um recurso à disposição de todos para ajudar a perceber que, independente do tempo de prática que temos acumulado, a prática cotidiana, apoiada na reflexão e no estudo é uma forma de atualização e permanente volta a nós mesmos para nos descobrirmos sempre em processo, nunca concluídos. (GARCIA, 2011, p.4)

O objetivo desse projeto, portanto, é a prática apoiada na reflexão e no estudo permanente, é um estudo realizado com os pares da profissão. Há um cordel, de autoria de professores da rede municipal (COSTA *et alii*, 2011) publicado na mesma revista, que ilustra bem o que é o projeto:

*No ano noventa e sete
Em plena periferia
Um grupo de professores
Refletindo um certo dia
Resolveu se organizar
Em busca de melhoria*

*Muito incomodados com
Pouca valorização
Resolvemos nos unir
Em busca de formação.
E num ato de ousadia
Achamos a solução.*

*Então nós criamos um
Projeto de formação
Onde o professor estude
Com os pares da profissão,
Fazendo cursos, de acordo*

Com a sua vocação.

*[...] Nos encontros que fazemos,
Sete ao ano no total,
Discutimos conteúdos,
Teorias, coisas e tal.
E a metodologia
Mostraremos no final.*

*[...] Método, teoria e prática
Buscamos aperfeiçoar.
É quando nos preparamos
Pro seminário montar
E fazemos oficinas
Pra poder compartilhar*

*O seminário será
O encerramento do ano,
Com oficinas, palestras...
Tudo dentro de um só plano.
Todos se reunirão
E aprenderão sem engano*

*[...] Somos bons educadores
E temos muita boa vontade
De ver a Escola Pública
Com muito mais qualidade.
O PROVE (eu sei) nos dará
Essa oportunidade.*

(COSTA et alii, 2011, p.6 e 7)

Segundo a Professora D, os cursos são promovidos por formadores voluntários, que são professores da rede, coordenadores e convidados especiais (professores de Universidade, educadores, entre outros). O projeto se auto sustenta, sendo os recursos financeiros adquiridos através de realização de eventos comunitários, cujo lucro é revertido para o projeto.

No quadro de aviso da escola havia uma planilha afixada apresentando os cursos do PROVE/2014 para a formação continuada dos professores, contendo as escolas participantes, as datas e os inscritos. São os cursos:

Tabela 4 – Cursos do PROVE – 2º semestre/2014

Curso 1	Oralidade e escrita
Curso 2	Morando no brincar: texto e jogo no palco da sala de aula
Curso 3	Cosmologia

Curso 4	Tecnologias da aprendizagem
Curso 5	As relações de gênero no cinema e o contexto escolar
Curso 6	Talentos e expressão nas relações do quadro de apoio
Curso 7	Conhecendo teorias, refletindo sobre novas práticas: História, filosofia e educação na formação docente
Curso 8	Alfabetização Matemática
Curso 9	A importância da escrita: necessidade social e manifestação cultural
Curso 10	História da Arte Africana
Curso 11	O autoconhecimento na formação do educador como Introdução à Filosofia.
Curso 12	Ressignificando o papel da Coordenação Pedagógica na Escola
Curso 13	Ampliando os espaços de docência na escola
Curso 14	Narrativas de viagem, memórias de viajantes

Foi possível perceber, pelo planejamento da professora, que ela se apropria muito dos cursos de formação continuada promovidos tanto pelo PROVE quanto por outros cursos de formação, o que ela declara também em sua entrevista.

Outras experiências de formação continuada, compartilhadas pela Professora D, trouxeram contribuições para o presente trabalho, a respeito do PROVE, pois embora esse projeto não seja uma realização da SME, é uma iniciativa que abrange a formação dos professores da rede municipal.

Essa professora contou um pouco como se passa a organização das escolas para a participação nesses encontros:

A partir do ano passado, com a mudança da gestão, porque todo ano o diretor vai, apresenta isso, junto às escolas, porque todo ano, no início de janeiro tem um encontro de todas as escolas da região, os coordenadores e os diretores, e aí dentro dessas reuniões a gente chama um grupinho das escolas próximas se querem fazer o PROVE. O diretor vai lá e fala, a coordenadora daqui também falava. Aí algumas escolas interessadas faziam parte do grupo. No entanto, que muda muito as escolas no decorrer dos dez anos, acho que agora em mais de dez anos [...] ele já foi de vários jeitos. Agora o último formato dele é o professor para no dia do seu curso, então eu fiz inscrição para o curso de Artes, eu vou parar no dia de Arte, já tem o cronograma, então, vamos

supor que amanhã, no dia onze, tem curso de Artes, então, eu dou aula até às três da tarde, se meu curso começa às três e meia, três horas eu vou para o curso, estou dispensada e eu assino ponto, porque eu estou indo para formação, dei aula aqui e metade do período da aula eu estou em formação. Agora... Antigamente era assim, você tinha direito a ter uma falta para o dia do curso e tinha também direito a fazer outros cursos fora do seu horário de trabalho, então tinha professores que tinham só um período de aula, fazia quatro, cinco cursos, e tinham cursos até que aconteciam nos sábados, que juntavam mais de quarenta professores, que foi logo no início, que começou o PROVE. Vinha uma professora de música, de Santa Catarina, ela dava curso em uma escola aqui próxima, a gente ia no sábado às oito da manhã e ficava até meio-dia, fazendo formação em música, dança, eram coisas assim, não tinha nenhum ganho a não ser a formação sua mesmo. Agora não, o diretor apresentou o projeto para a Secretaria Municipal de Educação, conversou com o secretário regional aqui, que é o diretor regional, Alexandre o nome dele, e ele falou que dá o maior apoio e que ia regularizar o PROVE dentro da rede, então agora vem gente de outras DREs também, vem fazer esse curso (Depoimento da professora D, 2014).

Por meio dessa fala foi possível perceber que, embora seja muito forte o interesse dos professores na realização das formações continuada como meio de alcançar pontuação para o plano de carreira, e talvez seja esse o fator predominante, não podemos desconsiderar que o PROVE vem como um contraponto mostrando que também há outros interesses para além desse em destaque, pois o que indicam os depoimentos, até recentemente, muitos desses cursos não eram reconhecidos pela SME como forma de contabilização de pontos, o que pode ser uma prova de que os professores procuram pela formação continuada também como forma de ampliar o conhecimento e resolver questionamentos pessoais, que vão além de interesses financeiros:

eu já cheguei na última letra da carreira, mas mesmo assim, eu ainda tenho interesse em fazer cursos, tanto que eu participo dos cursos do PROVE, que antigamente não tinha pontuação. A partir do ano passado, começou a ter pontuação, a gente começou a receber os pontos pelos cursos que participava[...] (Depoimento da Professora D, 2014).

4.2 A desvalorização versus atratividade da carreira docente

A finalização das entrevistas deste trabalho foi marcada pelo questionamento às professoras das suas expectativas para carreira. As Professoras D e E responderam que se

preocupam em aperfeiçoar o conhecimento e pretendem permanecer em sala de aula exercendo a docência, seja como professoras no Ensino Fundamental ou com formação de professores:

Olha, eu não pretendo seguir uma carreira na gestão, nem coordenadora, nem vice, nem nada disso, não me vejo nessa gestão de pessoas, eu acho que não tenho perfil para isso. Eu pretendo continuar na educação sim, em sala de aula e me aperfeiçoando cada vez mais na minha carreira, atendendo mais deficiente, porque eu acho que é uma área muito deficitária, a inclusão está engatinhando ainda. Eu quero me especializar cada vez mais. Há propostas de eu ficar em SAAI [Salas de Apoio e Atendimento à Inclusão], em algumas escolas, mas eu não me vejo não (Depoimento da Professora E, 2014).

[...] eu fiquei dois anos como assistente de direção dessa outra escola e vi que não é o meu perfil, então o meu interesse é continuar na sala de aula. Eu tinha vontade de fazer mestrado para trabalhar em sala de aula também, mas com adultos, com a parte de formação da Pedagogia mesmo, porque eu acho assim que hoje a gente recebe as pessoas muito mal preparadas para trabalhar nas escolas, os professores... A gente percebe pelos estagiários que chegam mesmo, é muito desconexo da realidade, muito fora assim... Então a minha vontade era de fazer um mestrado para poder trabalhar com adultos, na parte de formação, porque eu adoro essa parte, que eu já fiz isso, quando era mais jovem.[...] É, daqui três anos. E depois da aposentadoria, quem sabe ingressar em um Mestrado para fazer um trabalho de formação mesmo. Eu não sei ainda [...] Os meus planos, mas eu ainda estou trabalhando muito para poder estudar, apesar de gostar e tudo, eu acho que eu tenho que ter uma dedicação maior para poder fazer, estudar mesmo, voltar para a Universidade, e é muito difícil mesmo, você está muito tempo na prática e entrar na Universidade (Depoimento da Professora D, 2014).

Já a Professora B não soube dizer quais são suas expectativas, pois declarou que ainda não sabe se vai continuar na carreira, por causa do desgaste que vem sofrendo por conta da desvalorização, que é menor por parte administrativa e maior por falta de reconhecimento social sobre o seu trabalho. O que nos leva à hipótese de que as representações sociais podem interferir na motivação da atuação profissional, estimulando ou enfraquecendo o desempenho do profissional.

Essa fragilidade da permanência prolongada dos professores na carreira, faz-nos remeter uma pesquisa realizada por Gatti *et alii* (2010) que teve por objetivo investigar quais

aspectos os jovens ressaltam como justificativa pela atração ou não pela carreira docente e investigar as percepções que esses jovens têm a respeito da docência no contexto atual.

Com base nessa pesquisa sobre a atratividade docente no Brasil, as autoras mostram que a docência tem deixado de ser uma opção profissional procurada por jovens e apresentam a necessidade de discutir quais fatores influenciam nesse posicionamento.

As autoras mostram que a escolha profissional não está apenas relacionada com as características pessoais, mas com o contexto histórico e o ambiente sociocultural em que o indivíduo vive. A escolha é definida a partir das expectativas da família ao que é viável dentro da sua realidade, o que nem sempre se ajusta aos seus desejos e possibilidades pessoais.

De acordo com essas autoras, a questão salarial é um fator forte, mas não é motivo maior da atratividade pela profissão (quando se há a possibilidade de escolha). A atratividade pela carreira se dá por “perspectivas de empregabilidade, taxa de retorno, renda, status, identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativa com relação ao futuro” (GATTI *et alii*, 2010, p.144).

Como aponta o trabalho de Soga (2014) nem todos docentes se sentem completamente insatisfeitos com a atividade docente, no entanto, mesmo os que confessaram realizados com a carreira enfatizam as dificuldades e a desvalorização a que são submetidos. Os depoimentos prestados por professoras da rede pública municipal de ensino de São Paulo indicam que a descentralização e participação dos pais e da comunidade nas decisões da escola trazem a sensação de que os professores têm se sentido desautorizados, pois é preocupante o fato das pessoas que não são da área educacional se sentirem autorizadas a dar palpite e a questionar o trabalho em sala de aula, além de outros profissionais de áreas alheias à educação que participam de decisões das políticas educacionais (SOGA, 2014).

Com base em um estudo de Valle, Gatti *et alii* (2010) mostram que 1/3 dos professores deixaria o magistério se tivesse outra oportunidade profissional. Os estudos mostram que o estar na carreira docente implica sofrer uma oscilação entre satisfações e frustrações.

Com base em Fanfani, Gatti *et alii* (2010) afirma que a sociedade exige mais do professor do que a responsabilidade que lhe confere, existindo uma distância entre imagem ideal do trabalho docente e a realidade de sua prática. Os professores encontram-se em um contexto onde além de ensinar o conteúdo curricular, precisam conciliar, simultaneamente com situações de violência, casos de indisciplina, desinteresse dos alunos e lidar com a diversidade. Além do mais, a inserção das tecnologias da informação do trabalho do professor produz mudanças no modo como se vê o conhecimento, gerando a impressão de obsolescência em muitos profissionais da educação.

Com base em Gertel e Santis, as autoras mencionam que esses pesquisadores chegaram à conclusão em seu estudo que os estudantes que optam pela docência são geralmente de classes socioeconômicas desfavorecidas, o que eles compreendem como uma busca por um salário imediato para a sobrevivência. Soga (2014) apresentou uma pesquisa cujos dados indicam que a maioria dos/as professores/as provém de estratos baixos da classe média ou de meios familiares empobrecidos, que cursaram o ensino básico em escolas públicas.

Gatti *et alii* (2010) buscam responder, com base na experiência de outros países, o que fazer para aumentar a atratividade pela docência da educação básica. As experiências analisadas mostraram iniciativas que buscaram melhorar a imagem e o status da docência, perpassando a questão dos salários e das condições de trabalho, programas de iniciação à docência, reestruturação da formação continuada e da formação inicial e incentivos especiais.

Como exemplo, cita-se na Inglaterra, a criação do TDA – *Training and Development Agency for Schools* - que é um órgão público que supervisiona a formação inicial e continuada. Esse órgão tem como responsabilidade identificar, designar e avaliar as instituições responsáveis por essas formações com base no currículo nacional e pelos critérios estabelecidos pela Secretaria do Estado da Educação.

Na Noruega foram criados Programas de Iniciação à Docência que proporciona apoio aos professores iniciantes e tem criado políticas de responsabilidade na seleção e contratação de professores e de proporcionar melhoria na competitividade dos salários e das condições de trabalho dos professores.

A pesquisa dessas autoras mostra os principais fatores que influenciam os jovens na escolha de uma profissão. O primeiro aspecto, que corresponde a 41% das respostas, é a realização pessoal ligada ao prazer e ao desejo de exercer a profissão. O segundo está relacionado com o que se conhece da profissão e sua afinidade com relação a ela. O terceiro aspecto, que corresponde a 22% das respostas, é a remuneração e a possibilidade de retorno financeiro. O quarto aspecto diz respeito à identificação pessoal, denominadas pelos pesquisados de aptidão, dom, talento, habilidade e vocação. E, por fim, as oportunidades do mercado de trabalho, correspondente a 14% das respostas. A concorrência no vestibular, a influência da família e de professores também apareceram na pesquisa, mas com uma proporção bem pequena.

De 1501 alunos, apenas 31 (2%), que responderam os questionários dessa pesquisa indicaram o curso de Pedagogia ou outra Licenciatura como primeira opção no vestibular. Os alunos que declararam cursar disciplinas da Educação Básica como História, Geografia, entre outras, sem declarar se é licenciatura ou bacharelado, compreendem um total de 9%. O número de respostas que explicitam claramente a opção de carreira para o vestibular desvinculada da carreira docente é de 83% dos alunos pesquisados.

Os alunos pesquisados foram questionados acerca de quais os fatores poderiam influenciar a escolha docente como ocupação profissional, e surgiram tais questões: possibilidade de ensinar conhecimentos; identificação profissional (gosto, desejo e amor); possibilidade de formar e influenciar novas gerações; possibilidade de valorizar as relações interpessoais; possibilidade de transformar a realidade social; oportunidades no mercado de trabalho; influência da família e dos professores.

Quando questionados por que não ser professor, as respostas obtidas foram: falta de identificação pessoal; falta de paciência e vocação; falta de habilidade para ensinar; incapacidade de falar em grupo; incompatibilidade de suas características com a função docente; baixa remuneração e desvalorização da imagem do professor; desrespeito e desinteresse dos alunos; exigência excessiva de envolvimento pessoal com o trabalho e condições de trabalho precárias.

Na opinião da maioria dos jovens pesquisados, o trabalho do professor nas séries iniciais é ainda menos atraente do que nas séries finais, eles valorizam muito mais o professor do Ensino Superior.

As autoras mostram que há uma rejeição dos pais na escolha dos filhos, que estudam em escola particular, em ser professor, diferente da relação das famílias de alunos de escola pública, que possuem um baixo poder aquisitivo e um baixo capital intelectual, que veem a escolha pela docência como uma opção profissional bem vista, pois o desejo dos pais que seus filhos se tornem professores é uma expectativa de ascensão social. Os alunos de escola particular entendem que ser professor é uma profissão para as pessoas desfavorecidas economicamente.

De acordo com a fala dos alunos pesquisados, também foi possível perceber que eles menosprezam a necessidade do professor das séries iniciais terem um preparo acadêmico como as demais profissões, para eles, é necessário ter mais cuidado do que preparo.

As autoras apresentam proposições que contribuiriam com a alteração da desvalorização docente. O primeiro seria de ordem cultural, a alteração das representações sociais no imaginário brasileiro (intervenções midiáticas, elevação do prestígio dos cursos de Licenciatura nas Universidades); políticas e ações públicas que mostrem que o trabalho dos profissionais das séries iniciais vai muito além do cuidado e que é necessário um preparo profissional; definição mais clara a respeito dos conhecimentos específicos do professor, de forma a combater a ideia de que qualquer um pode ser professor; implementação de políticas públicas que incentivem a atuação masculina na profissão. E a segunda proposição seria em relação a mudanças de ordem estrutural e institucional (possibilidade de maior participação dos professores nas decisões, por meio de implantação de políticas a esse favor; tornar a carreira mais profissionalizante com direito a autonomia, regulação e o poder de decisão sobre as atividades a serem exercidas; necessidade da criação de planos de progressão carreira que valorize o professor em exercício na sala de aula e sua permanência nela; necessidade de desenvolver melhorias no ambiente escolar, bem como condições de trabalho adequadas e melhores salários; revitalizar o espaço escolar como um ambiente agradável de cultura produtiva; **implementação de formação continuada** para professores, atendendo as necessidades dos professores em relação às condições da comunidade a que atendem; estruturação da formação de professores em institutos específicos, equacionando os currículos formadores; implantação de novos conteúdos e estratégias de ensino, de forma que promova novas situações de ensino, como a interdisciplinaridade e relação dos conteúdos com a prática; desenvolvimento de parcerias entre a Universidade a escola básica; fortalecimento dos currículos formativos e enfraquecimento do encurtamento dos cursos de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de uma abordagem sociológica, buscou-se nesse trabalho analisar qual a contribuição, as várias propostas de formação continuada, têm oferecido ao processo de profissionalização dos professores. Com base nesse objetivo, realizou-se uma discussão teórica a partir de obras que são referência no campo da profissionalização (DUBAR, 2005; ENGUITA, 2007; FLEXER, 1995; OZGA e LAWN, 1981, 1988, 1991; PARSONS, 1955; SARMENTO, 1994; TARDIF, 2002) e do desenvolvimento profissional (GARCIA, 2009; DAY, 2001), entre outras discussões e abordagens.

Por meio dessas leituras foi possível compreender quais critérios estabelecem se uma determinada ocupação pode ou não ser definida como profissão. São basicamente: a) Especialização e restrição do fornecimento dos serviços; b) Existência de associações profissionais (código de conduta e de ética e de deontologia profissionais; c) Realização de tarefas basicamente intelectuais, que requer aquisição prévia de competência e a existência de um corpo sistemático de teoria (conhecimento altamente especializado, domínio de atributos específicos, com vocabulário próprio, adquirido por meio de disciplinas científicas); d) Interiorização dos conhecimentos por meio de longa formação e posse de licença reconhecida pela sociedade e pelo Estado (acesso a um título profissional que protege o território dos não diplomados e que permite legalmente um grupo exclusivo prestar um determinado serviço); f) Rigoroso controle de admissão de novos candidatos ao exercício pelos membros, caracterizado como uma categoria autorregulada com caráter monopolista; g) Condições de trabalho adequadas, sendo as suas funções essencialmente valorizadas, com privilégios em relação à renda, poder e prestígio; h) Caráter pragmático e não exclusivamente teórico; i) Desenvolvimento de autonomia no processo de trabalho.

Levando em consideração esses critérios, discutiu-se neste trabalho que a atividade docente não tem abrangido todas essas características e que ainda há um longo caminho a trilhar para alcançá-las. No entanto, apesar de se perceber que há a necessidade de existir ações que promovam a profissionalização docente, apenas os cursos de educação continuada não são suficientes para tal. É importante lembrar que este trabalho se iniciou com uma indagação sobre a vantagem do investimento que hoje se faz na formação continuada do professor, tanto pelo gestor público que promove a formação, quanto pelo professor que a busca. Seria esse um fator que contribui com a valorização da profissão? Com os resultados a que chegamos neste trabalho, podemos sugerir que o investimento na formação continuada pode ser considerado um entre vários outros fatores de valorização do trabalho docente, mas não exclusivo e nem o mais importante. A valorização docente depende de uma gama de fatores sociais, econômicos e políticos correlacionados.

Por meio das leituras teóricas e dos depoimentos das professoras, foi possível perceber ao longo desse trabalho que o desprestígio da docência não é apenas decorrente da falta de reconhecimento social sobre sua competência, pois se assim fosse, poderia ser compensado absolutamente por meio das formações continuadas. No entanto, o desprestígio do trabalho docente decorre de um conjunto de elementos de ordem econômica e social que compõe a desvalorização docente. Os supostos elementos que ocasionam o desprestígio seriam:

1) De ordem econômica:

- Salário e plano de carreira pouco atrativos;
- Condições de trabalho precárias;
- Ausência de dedicação exclusiva ao professorado (o professor, com a necessidade de completar a renda, dedica-se a outras atividades);

2) De ordem social:

- Baixo rigor no controle de admissão ao exercício e fragilidade no mecanismo de regulação e de acesso à carreira. Com o aumento expansivo do número de professores, por conta da demanda pela expansão da escola, a atividade docente tornou-se carecedora de um número significativo de atuantes, sendo pouco seletiva. O ingresso à carreira é bem acessível e possui pouca exigência de formação.

- Falta de credenciamento na profissão e de código de ética e de deontologia profissionais;

- Grande existência de pessoas que discutem assuntos da educação, dão palpite e ensinam sem serem da área da educação;

- Falta de autonomia no processo de trabalho;

- Elevada submissão (controle por meio das avaliações de desempenho) e

- Mudanças na concepção do papel da escola (escola vista como assistencialista);

- Existência significativa de profissionais que ingressam de forma provisória na carreira apenas como uma alternativa profissional passageira;

- Carreira que, embora esteja caminhando para um ofício rumo à profissionalização, era vista outrora como vocação e sacerdócio, relacionada mais ao cuidado do que ao conhecimento científico;

- Carreira associada à mulher e ao cuidado, visto como não produtor econômico.

No presente trabalho, alguns depoimentos indicaram que as professoras se sentem realizadas pela oportunidade de realizar os cursos de formação continuada, como forma de estar em constante processo de aquisição de conhecimento, o que pode significar que a formação promovida pela SME-SP pode ser um meio de promover uma satisfação profissional por parte de quem a busca. Mas, por outro lado, o investimento na formação docente pode não se constituir um fator de valorização por parte do gestor público, pois certas propostas de formação trazem em sua concepção que o professor, somente com sua formação

inicial, não tem competência o suficiente para proceder de forma que garanta o sucesso escolar dos alunos.

Como mostram Gatti e Barreto (2009), as pesquisas apontam que a educação continuada se faz necessária para que haja uma formação compensatória, um aprimoramento profissional para preencher lacunas da formação inicial, para complementação de conhecimentos (por conta da formação em massa, brevidade dos cursos, nível de preparação das instituições formadoras). Faz-se também importante para atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos e por conta das mudanças no campo das tecnologias e surgimento de novas leis. (GATTI e BARRETO, 2009)

Dessa forma, ganha força o discurso da necessidade da formação continuada como forma de compensação da defasagem e incompetência da formação do professor. No entanto, passa a ser contraditório esse discurso, uma vez que a maioria dessas formações não oferece um período longo de processo de formação, e são, em sua maioria, de curta duração.

A presente pesquisa revelou que, dentre os cursos verificados, mais de 80% possuem duração inferior a 60 horas. Pode ser um tempo suficiente para realizar discussões e reflexões pontuais, mas não suficiente para mudar práticas ou até mesmo profissionalizar, pois como mostram os autores referenciais nesse trabalho, o profissionalismo possui diversas características que exigem padrões elevados de rigorosidade, como conhecimento altamente especializado, cuja interiorização procede de um longo período de formação.

Por outro lado, embora este trabalho aponte para a perspectiva de que a formação continuada não é o único meio para valorizar a profissão docente e que existem outras medidas necessárias a serem tomadas pelos órgãos públicos, não significa afirmar que a formação continuada não tem a sua importância, ao contrário, ela tem uma grande

responsabilidade no que diz respeito à socialização de conhecimentos entre pares, reflexão sobre as práticas e divulgação de práticas pedagógicas bem-sucedidas.

É importante destacar que a Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP), por demonstrar essa preocupação há alguns anos, aponta um passo além de outras Redes de Educação, pois proporciona acesso a um grande repertório de temas para debate, reflexão e conhecimento sem nenhum custo financeiro direto para os professores. Mas apesar disso, é necessário ainda rever alguns posicionamentos.

O primeiro deles é os professores, que se propõe a participar desses cursos de formação continuada, embora declarem seu interesse e a importância deles para o seu desempenho profissional, demonstram que há um desgaste físico ocasionado pelo cansaço e pela falta de tempo para os estudos, por trabalharem em período integral e estudarem aos sábados. Isso significa que é necessário rever como tem sido a oferta para a participação dos professores nesses encontros, pois além de oferecer propostas de cursos é necessário oferecer também meios que possibilitem os professores cursá-los, em horários oportunos ou em horário de serviço com dispensa de ponto. Mais interessante seria que os professores tivessem dedicação exclusiva à SME e fossem contemplados, dentro de sua carga horária, com espaços de formação, para além do horário reservado para as aulas, reuniões, planejamento e avaliação. Como indicam os depoimentos, um dos interesses dos professores em trabalhar na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP) é ter espaço dentro da jornada de trabalho, para além do horário de aula, como momento para planejamento, avaliação de atividades e reuniões. Essa condição de trabalho parece ser um diferencial na qualidade de vida profissional dessas professoras, no entanto, ainda não contempla um período que os professores possam dedicar à formação continuada, questão essa que não pode ser ignorada.

A partir de todos esses relatos foi possível perceber que, ao criar esses cursos de formação continuada, é necessário ter uma atenção especial não apenas no conteúdo, mas aos meios de acesso e viabilidade deles também. As propostas de formação podem ser muito interessantes e importantes, mas se não houver políticas que apresentem facilidade para participação dos professores nesses cursos torna-se inviável.

Seria importante também que houvesse uma continuidade nos programas de formação de professores mesmo com as mudanças de governo, para garantir que os professores tivessem a oportunidade de cursar todos os anos formações do seu interesse. Pois, tanto pelos depoimentos quanto pelos dados, ficou evidente a discrepância entre a quantidade de cursos oferecidos pelo SME-SP de um ano para outro.

As professoras acreditam na formação continuada mais como um trabalho de reflexividade e re(construção) da identidade pessoal e profissional do professor, que possibilita conciliar o conhecimento prático com o conhecimento teórico e refletir sobre a prática, e menos como um processo mecânico de acumulação de conhecimentos e técnicas. Mas não se pode ignorar que muitos dos cursos, que são propostos pelo governo, pretendem inculcar modos de pensar e agir de acordo com as propostas de linha política, especificada pelo MEC ou pela própria Secretaria de Educação de São Paulo.

Pelo discurso das professoras foi possível notar que elas realizam esses cursos principalmente por conta de vantagens profissionais (ascensão na carreira). No entanto, é importante ressaltar que esse não é o único motivo de interesse apresentado por elas, pois também o buscam porque acreditam na importância desses cursos como forma de adquirir conhecimento que contribua especialmente com sua prática profissional.

Em suma, deve-se considerar a educação continuada como um dos elementos que contribui com a profissionalização docente, pois no caso especial da rede municipal de

ensino de São Paulo, os cursos de formação continuada são contabilizados como pontos para carreira, o que contribui com motivação do aumento de salário e status na progressão funcional. No entanto, como vimos, o profissionalismo pressupõe status e privilégios elevados, o que de certa forma ainda não é o suficiente, na visão dos professores, que trabalham em jornada dupla para completar a renda e não se sentem valorizados socialmente. Na verdade, há ainda muitas nuances a serem consideradas ao refletir sobre a profissionalização docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENFELDER, A. H. *Desafios e tendências em formação continuada*. São Paulo: Periódicos Eletrônicos em Psicologia, Construção Psicopedagógica, v.13, n.10, 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542005000100004&script=sci_arttext>> Acesso em: 07/2013.

ARANTES, V. A.; NICOLAU, M. L. M. A Voz dos tutores na formação de professores. In: NICOLAU, M. M; KRASILCHIK, M. (org.). *Uma experiência de formação de professores na USP*. São Paulo, 2006.

ARNOLDI, E. S.; BUENO, B. O. Leitura e escrita de professores: socialização e práticas profissionais. In: Lopes, J. T.; Melo, B. P.; Ferreira, M.; Diogo, A.; Gomes, E. (Org.). *Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*. Porto: Editora da Universidade do Porto, 2014, v. 1, p. 93-118.

BAUER, A. Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens. In: GATTI, B. A. (org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização e controvérsias*. Coleção: Formação de professores. Campinas, SP. Autores Associados, SP: Fundação Carlos Chagas, 2013.

BELLO, I.M ; BUENO, B. O. Programas especiales de formación superior de profesores en Brasil: la universitarización del magisterio en cuestión. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 20, p. 1-22, 2012.

BELLO, I. M. Cursos e programas especiais no mercado da formação docente. In: SARTI, F. M.; SOUZA, D. T. R. de (org.). *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, p. 113-128, 2014.

BOCCHETTI, A.; BUENO, B. O. Um professor (sempre) a formar: o governo das subjetividades docentes em programas especiais de formação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 2, p. 376-392, 2012.

_____. *A era do preparo: hiperformatividade e instrumentalização dos modos de existir*. São Paulo: 2013 (tese de doutorado).

BUENO, B. O. Entre o virtual e o presencial: a formação e a profissionalização dos professores. In: Lopes, J. T.; Melo, B. P.; Ferreira, M.; Diogo, A.; Gomes, E. (Org.). *Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*. Porto: Universidade do Porto, 2014, v., p. 237-260.

BUENO, B. O.; OLIVEIRA, A. S. La educación online en otro registro: usos y apropiaciones de los recursos tecnológicos en la formación de profesores. *Universitas Psychologica*, v. 7, p. 823-836, 2010.

BUENO, B. O. ARNOLDI, E. S. Práticas de leitura y escritura de maestras en contextos de enseñanza semipresencial: nuevas maneras de vivir y estar en la profesión docente. *Revista Zona Próxima*, v. 17, p. 132-141, 2012.

BUENO, B. O; SOUZA, D. T. R. Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão. In: Marisa Bittar; Carlos Hayashi; Rosa M. M. Oliveira; Amarílio Ferreira Jr. (Org.). *Pesquisa em educação no Brasil: balanços e perspectivas*. São Carlos: EDUFSCar, v. , p. 161-182, 2012.

BOING, L. A; LÜDKE, M. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*. v.25, n. 89 Campinas set/dez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei no. 9394, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da *Guia de Programas*. Brasília. (Edição especial da Revista *TV Escola*). Secretaria de Educação a Distância, 1998.

_____. *Referenciais para formação de professores*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 2002.

_____. Relatório da Gestão Financeira do Exercício de 2001. Ministério da Educação: Secretaria da Educação Fundamental, 2001. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/sef2001.pdf>>>. Acesso em julho/2014.

_____. Relatório de Gestão do exercício de 2013. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes. Ministério da Educação, 2013.

_____. Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: agosto/2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente: Documento para Consulta Pública* Brasília: INEP/MEC, 2010. Disponível em: <<http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf>>. Acesso em: setembro/2014.

_____. *Resolução CNE/CP Nº 1*. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para Pedagogia, de 15 de maio de 2006 Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>> Acesso em junho/2015.

_____. *Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015*. Versão preliminar: 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15774&Itemid=>> Acesso em junho/2015.

BRASÍLIA. *Relatório de Gestão: 2009-2013*. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, 2013. Disponível em: <<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>> Acesso em: 07/2014

BRZEZINKSKI, I. (org.) *LDB dez anos depois: reinterpretação sobre diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

BURBULES; DENSMORE. Los limite de la profesionalización de la docência. *Educación y Sociedad*, Madrid, n.11, 1992 apud COSTA, M. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CARNEIRO, M. A. B; SARTI, H. L. C. A capacitação dos professores-tutores no Programa PEC-Formação Universitária através dos desafios da prática. *Revista Ibero-Americana de Educação*, Vol. 1, nº 1 (2006). Disponível em: <<[http://www.fclar.unesp.br/seer/index.php?journal=iberoamericana&page=article&op=viewFile&path\[\]=433&path\[\]=313](http://www.fclar.unesp.br/seer/index.php?journal=iberoamericana&page=article&op=viewFile&path[]=433&path[]=313)>>. Acesso em: 08/03/2008.

HERDEIRO, R. & Silva, A. M. Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano et al (orgs.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña: Facultad de Ciências da Educación, pp. 2717-2728, 2011.

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

COSTA *et alii*. PROVE em Cordel. In: *Revista PROVE*, nº 10, 2011.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento Profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

DEMAILLY, L, C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: Nóvoa, António (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

DEMO, Po. Formação permanente de formadores - Educar pela pesquisa. In: MENEZES, L. C. (org). *Professores: formação e profissão*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo, SP: NUNES, 1996 (Coleção Formação de professores).

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*. vol.19, no 62, pp. 13-30, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>> Acesso em: Outubro, 2015

_____. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade*. Vol. 19, no. 64, pp. 87 – 103, 1999. Disponível em: <<[http:// www. scielo.br/ scielo.php?script=sciarttex&pid=S0101-3301998000300004&Ing=PT&nrm=isso&Ting=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttex&pid=S0101-3301998000300004&Ing=PT&nrm=isso&Ting=pt)>> Acesso em: Setembro/2014.

_____. *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Martins Fontes: São Paulo, 2005.

_____. *Faire de la sociologie: Um parcours d'enquêtes*. Paris: Éditions Belin, 2006

_____. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Edições Afrontamento: 2006

ENGUITA, M. F. Ambigüidade da docência: entre profissionalismo e proletarização. *Teoria e Educação*, n. 4, 1991.

_____. *A educação e transformação social*. Edições Pedagogo: 2007

FANFANI, E. T. Consideraciones sociologicas sobre profesionalización docente. *Educação e Sociedade*, v. 28, nº 99, p. 335 – 354, maio/agosto, 2007.

FEUSP. *Padrões éticos na pesquisa em educação: primeiro documento*. São Paulo: FEUSP, Comitê de ética na pesquisa da FEUSP. Disponível em: <<http://www3.fe.usp.br/pgrad/PDF_SWF/Documento_Comite_de_Etica.pdf>> Acesso em Agosto/2014.

GARCIA, C. M. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Sevilla. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1997.

_____. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In: *Revista de ciências da educação*, n.º 8 · jan/abr, 2009.

GARCIA, C. M. Los comienzos en la docencia: un profesorado con Buenos Principios. In: *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Universidad de Granada España. Vol. 13, Núm. 1, abril -sin mes, 2009, pp. 1-25.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: *Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente*. Belo Horizonte, v. 2, n. 03, p. 11-49, ago/dez 2010.

_____. Paulo Freire e o PROVE: Uma conversa com a professora Olgair. In: *Revista PROVE*, nº 10, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: Impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; *et alii*. A atratividade da carreira docente no Brasil. *Estudos e Pesquisas Educacionais*. Fundação Victor Civita: São Paulo, nº 1, 2010. GIORGI, A. C. Di et al. *Necessidades formativas de professores de redes municipais: Contribuição para a formação de professores crítico-reflexivos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001.

GONÇALVES, J.A. Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. In: *Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 23-36, 2009

HERDEIRO, R; e SILVA, A. M. C. (2009). Carreira e desenvolvimento profissional: narrativas de professores do 1º CEB. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A. e SCHIEWER, J. A *difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.

LESSARD, C; Tardif, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor? In: LESSARD, C.; TARDIF, M. *O ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LEVASSEUR, L; TARDIF, M. Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais. *Educação & Sociedade*. Campinas set./dez., 2004

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Campinas: *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>>> Acesso em 04/2010.

MALDONADO, R. M. Los saberes docentes como construcción social. México: 2001. (Tese de doutorado).

MAUÉS, O.; C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p.89-117, março/2003.

_____. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SARTI, F. M.; SOUZA, D. T. R. de (org.). *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

MORGADO, J. C. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação? *Avaliação*. Campinas: Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 345-361, jul. 2014

NOVAES, G. T. F. Padrões de desempenho na avaliação docente e profissionalidade docente. GATTI, Bernadete, A. (org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Coleção: Formação de Professores. Campinas, SP: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 2013.

NÓVOA, A. *Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI- XX)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Educação Física, 1986.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: *Teoria & Educação*, n. 4, 1991.

_____. Os professores: em busca de uma autonomia perdida? In: *Um tempo de ser Professor*. Lisboa – MCMXI, 1991.

_____. Formação de professores e profissionalização docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. *História da Educação: perspectivas atuais*. Universidade de Lisboa, 1994.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: SARTI, F. M.; SOUZA, D. T. R. de (org.). *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, p.23-36, 2014.

OLIVEIRA, A. S. de. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação de professores em serviço. GT: Sociologia da Educação/ n. 14. Disponível em:< <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT14-5855--Int.pdf>> Acesso em: março/2010.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*. Editora UFPR: Curitiba, n. especial 1, (p. 17-35), 2010.

OLLAIK, L. G; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, v.38, n.1, 2012.

PASCHOAL, S. P.; MANTOVANI, M de. F.; MÉIER, M. J. Percepção da educação permanente, continuada e em serviço para enfermeiros de um hospital de ensino. *Revista da Escola Enfermagem da USP*. V. 41, n. 3. São Paulo. Set. 2007. Disponível em: <<
<http://www.scielo.br/pdf/reecusp/v41n3/19.pdf>>> Acesso em: junho/2013.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 294 p.

PRADA, L. E. A. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté, Cabral: Editora Universitária, 1997.

PUCCI, B; OLIVEIRA, N.R; SGUISSARDI, V. *O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação*. Porto Alegre: Teoria & Educação, v.4, 1991.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./ abr. 2007.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. PEC-Formação Universitária. *Proposta básica do Programa*, 28 pp, 2001.

_____. Educação no Município de São Paulo: uma proposta para discussão/ Secretaria Municipal de São Paulo. Diário Oficial: 2005, Ano 50, n. 36.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Aprender... com quem? Um diálogo em construção / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2011.

_____. *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. Mais Educação São Paulo. Portaria Nº 5.930, DE 14 DE OUTUBRO DE 2013 - Regulamenta o Decreto nº 54.452.

SARMENTO, M. J. *A vez e a voz dos professores*. Portugal: Porto Editora, 1994.

SARTI, F. M. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. *Educ. rev.*[online], vol.29, n.4, pp.215-244, 2013

_____. Dos limites e das possibilidades da universitarização do magistério: os professores e o consumo de produtos acadêmicos. In: SARTI, F. M.; SOUZA, D. T. R. de (org.). *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, p.129-149, 2014.

SARTI, F. M.; SOUZA, D. T. R. de. Mercado simbólico de formação docente. In: SARTI, F. M.; SOUZA, D. T. R. de (org.). *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, p.95-112, 2014.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: *Educação e Pesquisa*. Vol. 32, nº 32, Set/Dez: São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004>> Acesso em: Dezembro/2014.

SOGA, M. O. *Magistério e identidade docente: um estudo sobre professoras egressas do PEC-Municípios*. São Paulo: Dissertação de Mestrado, FEUSP, 2014.

SYKES, G. Em defesa del profesionalismo docente como una opción de política educativa. *Educación y Sociedad*, Madri, n.11, 1992 1992 apud COSTA, M. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2002.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

THOMPSON, P. *A voz do passado: História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WEBSITES

BRASIL. Secretaria municipal de educação de São Paulo. Disponível em: <<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>> Acesso em: novembro/2015

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf>> Acesso em: julho/2013<<<http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/item/4146-plano-de-a%C3%A7%C3%B5es-articuladas-par>>> Acesso em: 05/2013

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>> Acesso em: 05/2013.

SÃO PAULO. Prefeitura de São Paulo. Disponível em: <<<http://www.prefeitura.sp.gov.br>>>
Acesso em: novembro/2015.

**ANEXO A – Formulário de pesquisa da Memória Técnica Documental
da SME-SP**

Nome: <input style="width: 400px;" type="text"/> RG: <input style="width: 150px;" type="text"/> Telefone fixo: <input style="width: 150px;" type="text"/> E-mail: <input style="width: 200px;" type="text"/>	
Você é Servidor : ☐ Federal ☐ Estadual ☐ Municipal ☐ Não é Servidor Você é ☐ Professor ☐ Estudante ☐ Outros usuários	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Especifique</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Especifique</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Selecione a Secretaria ▼</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Selecione ▼</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Informe a UE ou Departamento</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Instituição</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Instituição</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Especifique</div>
Você já pesquisou no catálogo o(s) tema(s) e código(s)?	
<div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> Sim <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; flex-grow: 1;"> Assunto pesquisado ▼ </div> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px; min-height: 40px;"> Especifique os códigos pesquisados. </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> Não <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; flex-grow: 1;"> Clique aqui </div> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; min-height: 40px;"> Utilize este espaço caso necessite de mais informações. </div>	
<p style="font-size: small; color: blue;"> © Comprometo-me dar créditos à SME e à Memória Técnica Documental como Instituição detentora dos documentos utilizados. Declaro ser responsável pelo bom uso dos documentos. Utilizar o material solicitado exclusivamente para a finalidade declarada e não cedê-lo a terceiros. Estou ciente de que a utilização indevida dos documentos do acervo incorre na Lei dos Direitos Autorais, ficando portanto, sujeito à penalidade por ela prevista. </p>	

ANEXO B - Critérios de evolução funcional

Evolução Funcional – Integrantes da carreira do Magistério Municipal

Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007 – artigo 35

Decreto nº 50.069, de 01 de outubro de 2008

Portaria SME nº 4.617, de 17 de novembro de 2008

Evolução Funcional	- passagem de uma para outra referência de vencimentos imediatamente superior.
Critérios	<p>a) para os Docentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. tempo de efetivo exercício na carreira, apurado na forma da legislação vigente e respeitados os mínimos progressivos estabelecidos no Anexo IV – Tabela A, da Lei nº 14.660/2007, com a alteração introduzida pelo artigo 17 da Lei nº 14.715, de 8 de abril de 2008; 2. títulos: considerados o Certificado de Valoração Profissional, cursos de graduação, pós-graduação, especialização, e os promovidos, reconhecidos ou patrocinados pelo órgão técnico da SME; 3. combinação dos critérios tempo e títulos.
	<p>b) para os Gestores Educacionais:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. tempo de efetivo exercício na carreira, apurado na forma da legislação vigente e respeitados os mínimos progressivos estabelecidos no Anexo IV – Tabela A, da Lei nº 14.660/2007; 2. títulos: considerados a Avaliação de Desempenho, cursos de graduação, pós-graduação, especialização e os promovidos, reconhecidos ou patrocinados pelo órgão técnico da SME; 3. combinação dos critérios tempo e títulos.
Condições mínimas	<ul style="list-style-type: none"> - cumprimento do estágio probatório (artigo 33 da Lei nº 14.660/2007) - interstício mínimo de 1(um) ano na referência para novo enquadramento - tempo e/ou pontuação prevista para os títulos

ANEXO C – Enquadramento de evolução funcional

Títulos	Valor Unitário	Valor Total	Comprovante (cópia autenticada pela chefia imediata)
I-Cursos de Graduação			Na forma a ser estabelecida por comunicado CCT
a) licenciatura plena	5,0	15,0	
b) bacharelado ou titulado	4,0	12,0	
II -Cursos de pós –graduação			
a) doutorado	10,0	20,0	
b) mestrado	8,0	16,0	
c) curso de especialização - lato sensu – presencial ou a distância, em área de interesse da educação, conforme legislação do ensino superior em vigor	3,0	9,0	
III –Cursos e eventos na área de interesse da educação			
a) extensão universitária presencial, em convênio com SME	0,5	2,0	
b) cursos presenciais promovidos, reconhecidos ou patrocinados pelo órgão técnico da Secretaria Municipal de Educação, com carga horária mínima de 12 horas	0,5	6,0	
c) cursos na modalidade a distância homologados pelo órgão técnico da Secretaria Municipal de Educação, com carga horária mínima de 20 horas	05		
d) participação em congressos, seminários simpósios, conferências, jornadas, fóruns e ciclos de palestras promovidos, reconhecidos ou patrocinados pelo órgão técnico da Secretaria Municipal de Educação, com carga horária mínima de 8 horas, na condição de participante ou conferencista/ debatedor.	0,2	2,0	
IV - Trabalhos realizados em área de interesse da educação			
a) autoria de livros de natureza científica, didática ou literária;	2,0	3,0	
	1,0		

V- Certificado de Valoração Profissional			Na forma a ser regulamentada
VI – Resultado da Avaliação de Desempenho			
VII – Participação em atividades escolares/ regência no Ensino Municipal			
a) regência de classe – referente ao próprio cargo	0,3 (por mês)		Atestado Modelo 1
b) mérito por docência em classes envolvidas nos Projetos “Toda Força ao 1º ano do Ciclo I –TOF” ,”Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC – 3º Ano” e “Projeto Intensivo no Ciclo I PIC – 4º Ano”.	2,2 (por ano)		Atestado Modelo 2
c) atividades com a Comunidade: como membro do Conselho de Escola, APM e outras instituições auxiliares (por gestão)	0,5	2,0	Atestado Modelo 3
d) projetos pedagógicos individuais ou coletivos (por ano letivo)	1,0	4,0 (dois por ano)	Atestado Modelo 3
VIII – Regência de classe como professor municipal em entidades conveniadas com a SME e em CCIs			
referente ao próprio cargo	0,3 (por mês)		Atestado Modelo 1
IX – Prestação de serviços técnico–educacionais e exercício de atividades de assessoria, assistência, encarregatura, direção, chefia, planejamento, coordenação, orientação técnica e supervisão em Unidades Educacionais, Órgãos Centrais e Regionais da SME, inclusive como readaptados e Auxiliares de Direção.	0,3 (por mês)		Atestado Modelo 1
X – Exercício de mandato sindical no âmbito da PMSP.	0,2 (por mês)		Atestado Modelo 1

**APÊNDICE A – Roteiro de caráter exploratório: entrevista com os professores/as da
Rede Municipal de São Paulo**

1. Conte um pouco sobre você: nome, idade e onde trabalha atualmente.
2. Conte um pouco sobre a sua formação: seu percurso escolar e sua formação universitária.
3. Quais foram suas experiências profissionais? Onde você já trabalhou? Há quanto tempo trabalha como professor/a da Rede Municipal de SP?
4. Qual foi a sua motivação para trabalhar como professor/a da Rede Municipal de São Paulo?
5. Você já participou de experiências de formação continuada promovida pela Rede Municipal de São Paulo? Quais? Conte-nos a experiência.
6. Os cursos/programas de formação eram optativos ou obrigatórios? Se optativo, por que escolheu cursá-lo?
7. Houve outro/s curso/s de formação para aperfeiçoamento profissional que você fez por conta própria, isto é, cursos não promovidos pela Secretaria Municipal? Quais? Por que escolheu cursá-los?
8. Quando você participou dessas experiências, quais eram suas expectativas a respeito dos Programas/Cursos? Elas foram atingidas?
9. O que essas experiências acrescentaram em sua formação e em sua prática pedagógica?
10. Que vantagem você vê nesses programas/cursos?
11. Tem algum curso que você recomendaria a alguém se houvesse uma nova edição?
12. Qual a sua avaliação quanto à qualidade e conteúdo do material, aos recursos humanos e organização geral desses cursos promovidos pela Secretaria de Educação?
13. Qual a relação que você estabelece entre valorização da profissão docente e a capacitação de professores?
14. Que comparação você faz entre o curso de sua formação inicial e aqueles que fazem parte da formação continuada?
15. Quais são as suas expectativas para sua carreira?

**APÊNDICE B - Roteiro semiestruturado definitivo:
entrevista com os professores/as da Rede Municipal de São Paulo**

1. Conte um pouco sobre você: nome, idade e onde trabalha atualmente.
2. Conte um pouco sobre a sua formação: seu percurso escolar e sua formação acadêmica.
3. Quais foram suas experiências profissionais? Onde você já trabalhou? Há quanto tempo trabalha como professor/a da Rede Municipal de SP?
4. O que o/a motivou a participar do corpo docente da Rede Municipal?
5. Você já participou de experiências de formação continuada promovida pela Rede Municipal de São Paulo? Quais? Conte-nos a experiência.
6. Os cursos/programas de formação eram optativos ou obrigatórios? Se optativo, por que escolheu cursá-lo? Os cursos eram presenciais, semi-presenciais ou a distância?
7. Os cursos promovidos pela Secretaria da Educação são publicados no Diário Oficial, há outro meio de divulgação também? Como você toma conhecimento desses cursos?
8. Quais são as oportunidades que a instituição em que você trabalha proporciona para favorecer a sua participação nos cursos? Há a dispensa de ponto nos dias de curso?
9. Houve outro/s curso/s de formação para aperfeiçoamento profissional que você fez por conta, isto é, cursos não promovidos pela Secretaria Municipal?
10. Quando você participou dessas experiências, quais eram suas expectativas a respeito dos Programas/Cursos? Elas foram atingidas?
11. Você nota uma descontinuidade nas políticas de formação com as mudanças de governo?
12. O que essas experiências acrescentaram em sua formação e em sua prática pedagógica?
13. Que vantagem você vê nesses programas/cursos?
14. Tem algum curso que você recomendaria a alguém se houvesse uma nova edição?
15. Qual a sua avaliação quanto à qualidade e conteúdo do material, aos recursos humanos e organização geral desses cursos promovidos pela Secretaria de Educação?
16. Tem algum tema que você acredita que não é abordado nos cursos de formação inicial e nem na formação continuada que você julga como indispensável?
17. Qual a relação que você estabelece entre valorização da profissão docente e a capacitação de professores?
18. Que comparação você faz entre a sua formação inicial e aquelas que fazem parte do aperfeiçoamento de sua formação?
19. Quais são as suas expectativas para sua carreira?

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido

Concordo em participar, como voluntário, da pesquisa intitulada “Formação continuada e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo”, que tem como pesquisadora a mestranda Andressa Christina Trevizan, orientada pela professora Dra. Belmira Oliveira Bueno, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que podem ser contatadas pelos e-mails: <andressatrevizan@yahoo.com.br> <bbueno@usp.br> ou pelo telefone 98243-4881.

O presente trabalho tem por objetivo compreender em que medida os cursos e programas voltados à formação continuada de professores da Rede Municipal de São Paulo têm contribuído para a profissionalização e o reconhecimento de uma competência docente.

Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

São Paulo, __ de _____ de 2014.

Nome e Assinatura do participante

APÊNDICE D - Protocolo de recebimento da entrevista

São Paulo, ____ de junho de 2014

Ilma. Sra. Professora

Considerando o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelo (a) senhor (a) acerca da participação na pesquisa de mestrado intitulada *Formação Continuada e Profissionalização Docente na Rede Municipal de São Paulo*, que tem como pesquisadora a aluna de pós-graduação orientada pela professora Dra. Belmira O. Bueno, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Andressa Christina Trevizan, pela qual pode ser contatada pelo e-mail: andressa.trevizan@usp.br, viemos por meio desta apresentar a transcrição de sua entrevista concedida para a realização da pesquisa acima mencionada.

O (A) senhor (a) é livre para reler a transcrição e realizar as modificações que julgar necessárias, podendo enviar tais modificações por meio eletrônico ou via correio nos endereços abaixo referidos, no prazo de um mês a contar da data de recebimento desta.

Sem mais, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Andressa Christina Trevizan

Belmira Oliveira Bueno

Dados para o envio da devolutiva da transcrição:
Belmira Oliveira Bueno/Andressa Christina Trevizan
e-mail: andressa.trevizan@usp.br
Av. da Universidade, 308, 05508-900, São Paulo, SP

APÊNDICE E - Mapeamento dos cursos de formação continuada de professores do Ensino Fundamental – uma amostra das propostas de formação da Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo – SMESP (1996-2014)

Código/ Título	Ano	Público Alvo/ vagas	Objetivos	Programação/Estratégias	Parcerias
C.1/22 – Curso: A metodologia da motivação	1996	Educadores da RME (50 vagas)	Facilitar a aprendizagem e a possibilidade de desenvolvimento dos alunos, tendo como grande fator de multiplicação a atividade lúdica como um elemento de motivação para ir e estar na escola.	Leitura de textos e discussões e criação e organização de atividades;	
Curso optativo “Ciclo de Palestras do PRO AINE	1996	Educadores da Rede Municipal de Ensino (450 vagas)	-Valorizar a vida desenvolvendo atitudes de defesa e preservação da vida; -Promover a reflexão sobre questões referentes à sexualidade (DST e Aids) e drogas.	-Palestras (10 encontros de 3 horas); -Estudo, elaboração e entrega de relatório (30h). Ao total são 60h em 14 encontros.	
C1.6/4 – Curso: deficiência mental - detecção e intervenção	1997	Coordenadores Pedagógicos, Professores de Ensino Fundamental I e Professores de Educação Infantil	Propiciar subsídios teóricos sobre deficiência mental envolvendo a detecção e intervenção e contribuir com a reflexão a respeito da necessidade de encaminhamento para diagnóstico dos alunos, como um instrumento de prognóstico educacional.	Exposição teórica nas dependências da APAE com carga horária de 20h	APAE (Associação de Pais e amigos dos Excepcionais de São Paulo)
P5.1-101 A* - Projeto Passaporte Cultural – Encontro com educadores	2000	Professores de EMEF - Participantes do Projeto Passaporte cultural – 02 professores de cada escola	- Receber orientações sobre o Projeto.	Encontro com coordenadores de cada área do projeto;	Secretarias Municipais de Cultura e Educação (SMC)
P5.1/63a - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	Formulado em 2001, com início em 2002 - Reedição em 2004 (redução de 160h para 152h)	Formadores e Professores alfabetizadores de Educação Infantil e Ensino Fundamental – formação de 88 coordenadores de grupo (profissionais das Coordenadorias) e 3.990 professores	Desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina ler e escrever	O curso totaliza 160 horas em 40 encontros semanais. Formação de grupo de formação permanente (75% do tempo), com resoluções de problemas, materiais escritos e videográficos e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal. Ao final recebem certificado de participação.	MEC TV PUC TV Escola
P5.1-124* - Projeto Formação de Público	2001 – 2004	3 a 7 educadores de cada escola que se inscrever no projeto (305 escolas)	- Introduzir a linguagem teatral de Educadores, através de cursos e desenvolvimento de projetos nas	- Apresentação de 03 a 10 espetáculos; - Curso sobre o fenômeno	Secretaria Municipal de Cultura (SMC)

		municipais inscritas – EMEIs e EMEFs)	unidades escolares, mobilizando todos em torno dos espetáculos, textos, autores, direção, cenografias e músicas	<p>teatral, dado ao longo do ano pelos monitores, com a supervisão dos coordenadores;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sugestão de atividades para serem desenvolvidas seus alunos, a partir das peças assistidas; - Seminários periódicos entre os participantes do projeto, em que se discutem os temas desenvolvidos e se propõem novas formas de atividade; - Oficina de espectadores (experimentação de exercícios dramáticos). 	
<p>*P5.1/64, *P5.1/64f, *P5.1/64g, *P5.1/64i - Programa Educom.rádio: educação pelas ondas do rádio</p>	2001-2004	13 professores ou funcionários de cada escola participante	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir os professores na linguagem radiofônica de forma mais teórica e menos prática; - Permitir o resgate da oralidade do aluno por meio da linguagem radiofônica, para ajudar e ampliar a auto-estima; - Criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos; Repensar as práticas educativas em sua componente estrutural e sua relação com os meios e a comunicação em geral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Carga horária de 3 módulos de 36h cada para 455 EMEFs. São 12 encontros de 8 horas (aos sábados); - As estratégias são: palestras e debates sobre tais temas: Linguagens de Comunicação; Escola, Meios de Comunicação e Mediações Culturais, Práticas Educomunicativas, Política de comunicação e participação popular; Subjetividade e Educomunicação, pluralidade cultural e comunicação; Protagonismo Juvenil e Comunicação; Meio Ambiente e Comunicação; e Saúde e Comunicação; - As oficinas são sobre: produção dos programas, roteiros, vinhetas, discussão e reinterpretação das práticas pedagógicas. 	

P3.1.108v – Projeto Pedagogia Informatizada – Curso Discussões Pedagógicas ¹	2001	60 professores	- Ampliar e aprofundar o processo de formação dos educadores em Tecnologias da Informação e Comunicação. -Estudar e refletir a respeito de ideias sobre o uso pedagógico da informática dentro das mais diversas concepções.	36h (9 encontros de 4h) de curso: - Leituras; -Dinâmicas; - Debates envolvendo textos, painéis explicativos e vídeos.	
P3.1.108v – Projeto Pedagogia Informatizada – Curso Suporte Local ²	2001	40 professores	- Introduzir aspectos básicos de manutenção de hardware em ambiente escolar	- 20h (5 encontros de 4 h) de curso: - Apresentação de componentes eletrônicos; - Discussão de conceitos teóricos; -Resoluções práticas para problemas em computadores.	
P3.1.108v – Projeto Pedagogia Informatizada – Curso Redes Colaborativas	2001	20 professores	- Orientar os professores para o trabalho em ambiente de rede na escola, bem como para revisão e aprofundamento dos conhecimentos sobre o assunto e desenvolvimento de projetos pedagógicos em grupo.	36h (9 encontros de 4h) de curso: - Apresentação de conceitos através do MS-PowerPoint; -Prática de exercícios; - Realização de seminários e trabalho final pelos participantes.	
P3.1.108v – Projeto Pedagogia Informatizada – Curso Usos da Internet I	2001	40 professores	Introduzir o conceito de Internet como recurso pedagógico, através da construção prática de um projeto para Web.	36h (9 encontros de 4h) de curso: Construção de páginas em linguagem HTML.	
P3.1-104 G 1* - Cultura africana e afro-brasileira	2002	70 vagas destinadas a professores de CEIs, EMEIs, EMEFs, EMEEs, EMEFMs e CEMES e para o corpo técnico de DOT, CONAE e SME.	-Contribuir para o desenvolvimento das competências dos professores que ensinam História, para que eles possam tratar com os alunos a respeito da necessidade de aprender a conviver com aqueles que eles julgavam diferentes, assegurando o diálogo e reflexão sobre a diversidade etno-racial.	36h	
P3.1-104 G 1* e P3.1-104 G	2002	60 vagas, sendo 01 para a	-Contribuir para o desenvolvimento das	O curso foi dividido em 2	DM Projetos

¹ Reuniões preliminares com "Instrumento de detecção-conhecimento prático de informática" — para identificar os pontos deficitários no conhecimento dos professores

² Os cursos do P3.1.108v são uma iniciativa do NAE-10 (Núcleo de Ação Educativa da Secretaria Municipal de Educação), que visa complementar as ações de formação pedagógica da SME.

2* - Curso Identidade e diversidade – Formação e saber indígena		pessoa referência das questões etno-raciais nos NAEs; 39 destinadas às CEIs, EMEIs, EMEFs, EMEEs, EMEFMs e CEMESs (03 p/NAE); 05 para o corpo técnico das DOTs e 03 para CON/VEeSME.	competências dos professores que ensinam História, para que eles possam tratar com os alunos a respeito da necessidade de aprender a conviver com aqueles que eles julgavam diferentes, assegurando o diálogo e reflexão sobre a diversidade etno-racial. - Propiciar a discussão sobre a questão indígena, propondo um debate mais amplo do que se tem atualmente nas escolas. - Fortalecer o sentido de cidadania, de ética e de democracia, a partir da convivência com culturas e modos de vida diversos. - Proporcionar vivências significativas junto a representantes indígenas, que aproximem o professor de suas próprias raízes culturais. - Partilhar conhecimentos e informações atualizadas de maneira lúdica e significativa.	partes: - Parte I - 4 módulos de 8 horas, divididos em 4 dias (sábados) Os 3 primeiros módulos foram realizados a partir de aulas interativas, com atividades em grupo, exibição de documentários em vídeo, leituras complementares, e debates, e o quarto módulo com oficinas culturais, com pintura, canto e dança das tradições indígenas. - Parte II - 2 módulos, divididos em: 8h aplicação do conteúdo nas Escolas e 2h de avaliação. Carga horário total: 42h (32h presenciais e 10h não presenciais).	Especiais
P3.1.108v – Projeto Pedagogia Informatizada – Curso Usos da Internet II	2002	20 professores	- Desenvolver conceitos e habilidades relacionados com o uso pedagógico da Web	16h de encontro: criação e hospedagem de sites 8 Palestras de 4h cada ³ Total: 48h	
P3.1.108v – Projeto Pedagogia Informatizada – Curso: Projetos Pedagógicos em Ambiente de Redes Colaborativas I	2002	40 professores	- Introduzir conceitos pertinentes ao trabalho em redes de computadores e seus aspectos físicos e lógicos.	16h de encontro 8 Palestras de 4h cada (32h) ⁴ Total: 48h	
P3.1.108v – Projeto Pedagogia Informatizada – Curso: Projetos Pedagógicos	2002	20 professores	- Desenvolver conceitos pertinentes ao trabalho em redes de computadores com ênfase na concepção de projetos neste	16h de encontro 8 Palestras de 4h cada (32h) ⁵ Total: 48h	

³ Os temas das palestras foram: Sistemas Abertos e Educação Democrática; Sistemas Operacionais: Windows e Linux; Configuração de hardware e Software no ambiente escolar; Planejamento Pedagógico usando as Tecnologias da Informação e Comunicação; Tecnologia na Arte-Educação Cinema, TV e Multimídia: o papel educativo da imagem; Mídia Impressa: a leitura do mundo; Hiperídia, Internet e Educação

⁴ Idem

⁵ Idem

em Ambiente de Redes Colaborativas II			ambiente.		
P3.1.108v – Projeto Pedagogia Informatizada – Curso Administração de Redes e Sistemas Abertos I	2002	20 professores	- Introduzir conceitos e prática de atividades relacionados à administração de redes em ambientes Windows e Linux.	16h de encontro 8 Palestras de 4h cada (32h) ⁶ Total: 48h	
P3.1.108v – Projeto Pedagogia Informatizada – Curso Administração de Redes e Sistemas Abertos II	2002	40 professores	- Desenvolver conceitos e prática de atividades relacionados à administração de redes em ambientes Windows e Linux.	16h de encontro 8 Palestras de 4h cada (32h) ⁷ Total: 48h	
P3.1.108v – Projeto Pedagogia Informatizada – Curso Suporte local I	2002	40 professores	- Introduzir aspectos práticos da manutenção básica dos equipamentos dos laboratórios nas Unidades Escolares	16h de encontro 8 Palestras de 4h cada (32h) ⁸ Total: 48h	
P3.1.108v – Projeto Pedagogia Informatizada – Curso Suporte local II	2002	20 professores	Aprofundar os aspectos práticos de montagem e configuração de equipamentos	16h de encontro 8 Palestras de 4h cada (32h) ⁹ Total: 48h	
P3.1.108v – Projeto Pedagogia Informatizada – Curso Ferramentas pedagógicas I	2002	60 professores	- Introduzir o tratamento, a edição e a animação de imagens em um contexto pedagógico.	16h de encontro 8 Palestras de 4h cada (32h) ¹⁰ Total: 48h	
P3.1.108v – Projeto Pedagogia Informatizada Ações Pedagógicas I	2002	40 professores	- Introduzir conceitos do uso pedagógico da informática, sua história e tendências	16h de encontro 8 Palestras de 4h cada (32h) ¹¹ Total: 48h	
P3.1.108v – Projeto Pedagogia Informatizada - Ações Pedagógicas II	2002	20 professores	- Desenvolver conceitos e habilidades ligados ao uso pedagógico da informática, incluindo análise de problemas e planejamento de ações.	16h de encontro 8 Palestras de 4h cada (32h) ¹² Total: 48h	
C1.5/3 - Curso intersecretarial optativo: Teatro - Elementos formais e temáticos, diferentes	2002		Constituir-se numa iniciação a quatro perspectivas diversas de abordagem do teatro, do ponto de vista do texto dramático; organizar, com base nas	4 encontros de palestras apresentadas no Teatro Municipal de SP	Teatro Municipal de SP e Secretaria Municipal da

⁶ Idem

⁷ Idem

⁸ Idem

⁹ Idem

¹⁰ Idem

¹¹ Idem

¹² Idem

linguagens e formas de expressão			quatro peças encenadas dentro do Projeto Formação de Público, um roteiro de iniciação dirigido a educadores de diferentes áreas.		Cultura
P5.1-78* - Programa Especial de Formação de Professores em Nível Superior (PEC) – que faz parte do “Programa de Formação e Valorização do Magistério”	2002	Professores efetivos da rede municipal (alcance de 3 mil professores)	-Certificar os professores da rede municipal com o diploma de licenciatura.	-Encontros presenciais; -Videoconferência/ Teleconferência; -Atividades no laboratório de Informática; -Leituras do material didático, discussão e exercício escrito; -Escrita de Memórias	-USP -PUC de São Paulo.
*P5.1/63a/b - PROFA: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores	2002	Todos professores do ciclo I do Ensino Fundamental regular e supletivo (na 1ª versão foram 1200 inscritos)	-Oferecer meios para a construção de competências profissionais aos docentes que alfabetizam; -Oferecer aos professores o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos.	- Encontros semanais em quarenta pontos diferentes pontos da cidade; -Análises de produção de alunos; -Planejamento de situações didáticas; -Estudo de textos teóricos; -Exibição de vídeos e debate.	
P3.1-86 A* - Programa Círculo de Leituras	2002	719 orientadores das salas de leitura, representantes da cadeira de Língua Portuguesa e 434 professores das EMEIS	- Refletir sobre a importância de realizar atividades sempre visando uma aproximação da criança com o universo literário	- Palestra com Antonio Cândido	
E3.5.5.113b - Curso de Língua Francesa	2002	70 Professores do Ensino Fundamental I, que atuam no Projeto "ABC na Educação Científica - Mão na Massa"	- Aprender a Língua Francesa		Patrocinado pelo Consulado geral da França
P5.1- 64F* - Programa de educação nas ondas do rádio ¹³ - Educom.rádio ¹⁴	2003	Professor Adjunto (de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), Professor	Refletir temáticas locais, produzir programas de rádio utilizando e ampliando conhecimentos da	O curso de formação é Desenvolvido pelo Núcleo de Comunicação e Educação da	ECA/USP

¹³ Esse programa faz parte de um projeto maior, o Projeto Vida (íntegra a Rede de Proteção Social) que atua por meio de projetos, formação e gestão: “ Projeto escola aberta”; “Projeto Educom.radio”; ‘Observatório escolar em segurança urbana” e “Vamos combinar?”. “Desenvolve ações que auxiliam professores, funcionários, pais e alunos, situando o problema da violência, entendendo suas causas, precisando os limites da atuação profissional e exercitando formas não violentas de resolver conflitos” (Avaliação do Projeto Educom.rádio, P5.1-64I COM ASTERISCO, p. 3).

¹⁴ Há planilha de escolas participantes no arquivo P5.1-64G*

		<p>Titular (de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), Professor Estável e Não Estável (de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), Agente Escolar, Agente da Administração-Vigilância, Auxiliar Técnico de Educação (Classes I e II), Auxiliar de Secretaria em Comissão, Inspetor de Alunos em Comissão, Secretário de Escola, coordenador Pedagógico, Diretor de Escola, Assistente de Diretor de Escola, Supervisor Escolar.</p> <p>De cada escola participam do curso 25 representantes entre alunos, educadores e membros da comunidade</p>	<p>língua e das áreas afins, participar do processo de decisões, melhorar a auto-estima, dar suporte ao grêmio estudantil, facilitar a comunicação interna, propiciar o uso de novas tecnologias e ressignificar o espaço escolar.</p> <p>Os educadores recebem três certificados de extensão universitária, na modalidade difusão cultural, valendo, cada um, 2 pontos para Promoção e 0,3 pontos para Evolução Funcional.</p>	<p>Escola de Comunicação e Artes/ USP em 12(doze) encontros de 8(oito) horas (total de 96h), durante um semestre letivo, com palestras de educomunicação e oficinas de produção radiofônica, conforme contrato firmado.</p>	
<p>P5.1-74U* - Vivências Culturais para Educadores</p>	<p>2002/2003</p>	<p>Professores do Ensino Fundamental (atendimento previsto de 4160 educadores)</p>	<p>- Estimular o contato com o universo da Arte e aproximação com a História da Arte, a estética e os novos enfoques à educação através da Arte.</p> <p>-Construir uma ligação entre suas aulas e as vivências e enriquecer seu contato com os alunos, reconhecendo-os a si mesmos como produtores e consumidores de cultura;</p>	<p>40 horas de atividades divididas em 3 etapas. As estratégias para a 1ª e 2ª etapas foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Exposições; -Palestras; -Dinâmicas de grupo; -Exibições de filmes; -Apresentações de contos; -Espetáculos teatrais e de dança; -Apresentações musicais; -Oficinas. <p>Os conteúdos das áreas são: música e musicalidade; dança e teatro; cinema e televisão; Artes Plásticas; cultura popular; Literatura.</p> <p>A 3ª etapa foi composta pela</p>	<p>-Instituto Tomie Ohtake</p> <p>-Utilização do Espaço Unibanco</p>

				<p>Plásticas; cultura popular; Literatura.</p> <p>A 3ª etapa foi composta pela realização de 4 propostas para os alunos de sua escola segundo o que aprenderam durante os outros módulos e 5 horas para preparação de um relatório sobre suas atividades.</p>	
<p>P5.1-77 A* - Programa de Ciência e Tecnologia no Ensino Fundamental – Capacitação de docentes/treinamento</p>	<p>2002-2004</p>	<p>Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar os professores a fim de garantir a abordagem dos conteúdos numa perspectiva baseada na metodologia do trabalho científico; - Propor um ensino de Ciências inovador baseado em atividades experimentais, motivando o interesse do aluno e melhorando seu desempenho. 	<p>- 2 horas por bimestre.</p> <p>(Inicialmente os professores em formação receberam contínuas visitas de apoio técnico e pedagógico dos professores que ofereceram suporte pedagógico às escolas participantes do projeto. As visitas tiveram uma frequência semanal para o primeiro mês de implementação e mensal para os períodos subsequentes).</p> <p>- O docente explora o encaminhamento das aulas, os objetivos das atividades, e executa alguns experimentos.</p> <p>O treinamento foi conduzido nas escolas escolhidas, sem o cancelamento de aulas ou fora de sua grade. A capacitação foi realizada por tutores durante o período de aula. No momento em que o professor estivesse em capacitação, os monitores treinados seriam os responsáveis pela turma de alunos.</p> <p>Os temas explorados foram: Para a 1ª série, sólidos e líquidos e seres vivos, para a 2ª série,</p>	

				transformações e o ciclo de vida das borboletas, para a 3ª série, análises químicas e crescimento e desenvolvimento das plantas; e para 4ª série, circuitos elétricos e estudos dos animais O material de apoio é estruturado em 16 ou 32 unidades de estudo - 8 por ciclo de ensino - subdivididas em 16 lições cada uma, para serem desenvolvidas uma unidade por bimestre.	
P3.1.108v - Oficina Linux - Interface Gráfica	2003	Professores de Ensino Fundamental, prioritariamente os POIEs (Professores Orientadores de Informática Educacional)	- Apresentar a interface gráfica do Sistema Operacional Linux	8 h (2 encontros de 4 h)	
P3.1.108v - Fundamentos da Imagem (aplicativo de referência - Gimp)	2003	50 Educadores do Ensino Fundamental e Médio	- Apresentar os conceitos técnicos e estéticos da imagem, explorando as possibilidades de tratamento em um contexto pedagógico.	20h (5 encontros de 4h)	
P3.1.108v – Curso: Linux para professores	2003	60 Educadores do Ensino Fundamental e Médio	- Introduzir a discussão envolvendo o Software Livre na escola pública; - Vivenciar a operação dos recursos básicos do Sistema Operacional Linux.	20h (5 encontros de 4h) Leitura e problematização sobre: - o papel do software livre/código aberto nas TICs e suas contribuições para a Educação - Funções de um sistema operacional, modo texto e modo gráfico, área de trabalho, barra de ferramentas, montagem de volumes, atribuição de privilégios, instalação de drivers e aplicativos.	
P3.1.108v – Curso: Usos da Internet na Educação -	2003	120 educadores, entre professores de Educação	- Refletir sobre as possibilidades pedagógicas da Internet no ambiente	20 horas (5 encontros de 4) – um encontro por semana	

Introdução		Infantil, Ensino Fundamental e Médio	escolar; -Apresentar as ferramentas para construção de páginas (código HTML e MS-Frontpage).	- Apresentação sobre o histórico da WWW; funcionamento da Internet; provedores e serviços; configuração e uso de navegadores; e-mail; introdução ao HTML; -Leituras e problematização sobre educação, interatividade e Internet.	
P3.1.108v – Curso: Usos da Internet na Educação – Aprofundamento	2003	80 educadores, entre professores de Ensino Fundamental e Médio	- Refletir sobre as possibilidades pedagógicas da Internet no ambiente escolar; Aprofundar o uso de ferramentas para constituição de páginas (código Html) e aprofundar os debates sobre o papel da Internet no contexto escolar.	20 horas (5 encontros de 4): -Apresentação sobre hipertexto: hiperlinks e hipermídia; código HTML; tabelas e banco de dados; projetos para Web; imagens, sons e animação, recursos avançados de HTML; - Publicação na Web; Leituras e problematizações sobre a elaboração de projetos para a Internet no contexto educacional.	
P3.1.108v – Curso: Introdução ao trabalho em Ambientes de Redes Colaborativas	2003	60 educadores, entre professores de Ensino Fundamental e Médio	- Proporcionar aos educadores segurança e autonomia para operar e configurar uma rede de computadores no ambiente escolar; - Estabelecer os parâmetros didáticos para o uso das redes locais nas escolas.	20h: - Apresentação sistematizada sobre o histórico da criação de redes de computadores; arquitetura e geografia das redes; dispositivos de redes; topologia e mapeamento; - Leitura e problematização sobre o trabalho em rede na escola (parâmetros para a criação de projetos pedagógicos)	
P5.1-98 A* e P5.1-98 B* - Projeto Lá Vai Maria – Curso de Formação de professores	2003/2004	Cerca de 100 professores de EMEF e CIEJA	- Oferecer informações da arte contemporânea como conteúdo escolar e fazer chegar obras originais às escolas; - Estudar as questões relativas ao desenvolvimento da arte de crianças e jovens no fazer, no apreciar e no refletir; - Discutir questões interdisciplinares e os	Curso de 30h: - Visita dos formadores às escolas; - Palestras a respeito dos conjuntos de Folhetins com propostas de ações para desenvolver em sala de aula	- Centro Universitário Maria Antonia (USP); - FEUSP - Faculdade de Educação (USP);

			temas transversais.	(material de apoio); - Palestras com artistas; - Oficina de fotografia, escultura, gravura e desenho; -Avaliação do Projeto	- Fundação de apoio à Faculdade de Educação (Fafe).
Projeto: “Grupo de trabalho e pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS)	2003	Coordenadores e diretores que tenham experiência com Orientação Sexual	Fornecer subsídios ao educador para que ele oriente os alunos a viver a sexualidade com segurança, prazer, liberdade e respeito.	-Seminários -Formação de grupos de trabalho nas escolas (planejamento de atividades).	
Seminário “Gênero e educação – Educar para igualdade”	2003	400 educadores da Rede Municipal	Criar um fio condutor das reflexões a respeito do combate às relações desiguais entre os gêneros	Seminário	-Coordenadoria Especial da Mulher da Prefeitura do Município de São Paulo; -Conselho Britânico; -USP. -
P5.50/5h e P 5.50/5e - Projeto ABC na Educação Científica – Mão na Massa	2003	- 280 educadores de 12 EMEFs da Coordenadoria de Educação Perus - 50 Educadores de 5 EMEFs da Coordenadoria de Educação de Parelheiros;	-Acompanhar os professores no desenvolvimento de um ensino baseado no questionamento e na experimentação pelos próprios alunos; -Criar condições em sala de aula para que os alunos consigam resolver o problema experimentalmente; -Conduzir a um questionamento e uma análise dos temas que enfocam os aspectos principais da ciência.	- 11 encontros de 4 horas (reflexão e prática) -Encontros mensais, com suspensão de aula, nas Coordenadorias de Educação; - Acompanhamento quinzenais em horário de estudos coletivos dos professores (JEI - Jornada de Educação Integral); - Acompanhamento esporádico dos trabalhos realizados em sala de aula. - O processo de sistematização da metodologia adotada pelo projeto é o Ciclo Didático (Sequência didática);	-Estação Ciência - USP
P3.1.108o - Curso Educação, Cidadania e Direitos Humanos	2003	Professores do Ensino Fundamental e Infantil e Coordenadores	- formar professores e coordenadores pedagógicos para que suas ações educativas se vinculem aos valores da	O curso foi estruturado a partir de tais modalidades: -8 palestras (uma por mês) de	-FEUSP - FAPESP

		Pedagógicos e Assistentes de Direção (Ao total são 400 educadores oriundos de 40 unidades escolares entre EMEF e EMEIs)	<p>democracia e da cidadania;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar os professores a distinguir entre os valores políticos que constituem a ideia de cidadania, ligado a organização e decisão política, de um determinado povo e quanto aos Direitos Humanos (que são universais); <p>São os temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ética e Cidadania - Direitos Humanos e Democracia - Valores Públicos, Ética e Educação - Escola e Cultura Brasileira - Mídia e Educação - Violência Urbana e Educação - Avaliação - Conflitos escolares e Família 	<p>4h cada;</p> <ul style="list-style-type: none"> -8 encontros de duas horas cada, voltados para discussões conceituais presentes nas palestras e para troca de experiências entre escolas, mediados por professores do Projeto; - 8 encontros de 2h nas escolas, no horário coletivo dos Professores - JEI (discussão e planejamento de ações educativas comprometidas com os valores da democracia e da cidadania, mediados por professores do projeto); -6 h para estudo e reflexão sobre os textos e temas apresentados e elaboração do projeto do trabalho dos participantes do processo de formação, a serem entregues ao final do curso. 	
P3.1.108o - A arte de ensinar a arte	2003	Professores do Ensino Fundamental I e Coordenador Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar a aquisição de conhecimento teóricos e práticos que subsidiem a reflexão do professor sobre sua ação; - Criar condições para transformar conceitos teóricos em ações educativas; - Valorizar a arte no processo de identidade cultural e na constituição da cidadania; - Possibilitar reflexão sobre metodologias e bases teóricas para o ensino de arte nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, teatro, dança e música). 	<p>Total de 30 h de curso, distribuídas em:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oficinas (análise de produção artística; exercícios de criação; confecção de materiais expressivos etc); - Exposição dialogada e debates sobre a arte e seu papel no ensino. 	
P3.1.108o - O número: do concreto, do sensível ao abstrato	2003	Professores do Ensino Fundamental I	<ul style="list-style-type: none"> - Privilegiar a passagem do pré-lógico para o lógico na construção do conceito de número focado como contagem, numerosidade, cálculo e medida, 	<p>Total de 30 horas aulas, distribuídas em:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 8 encontros de 3h; - 6h de apresentação de relato 	

			<p>discutindo cada um desses aspectos e sua relevância no processo de aprendizagem matemática;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mudar o olhar do professor para a ciência matemática e sua relação com o mundo, abrindo novas possibilidades para a sua prática docente. 	reflexivo sobre situação de aprendizagem elaborada e desenvolvida pelo professor na unidade escolar.	
P3.1.108o - Ler e escrever numa dimensão interdisciplinar	2003	Professores do Ensino Fundamental II e Equipe Pedagógica do NAE-10	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar alternativas didáticas para que o professor possa tratar das questões ligadas ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em uma dimensão interdisciplinar; - Subsidiar o professor na interpretação do texto produzido pelo aluno, possibilitando a avaliação sobre sua aprendizagem; - Desenvolver propostas didáticas, durante o processo de formação, para obras que compõem o acervo dos módulos MIA para a elaboração de procedimentos próprios a partir de modelos colocados em discussão. <p>São os conteúdos de formação: Dimensão interdisciplinar da leitura e escrita; Leitura e escrita num contexto de letramento; Avaliação diagnóstica: o que os(as) alunos(as) já sabem e o que precisam saber sobre leitura e produção de textos; Produção de texto: como auxiliar o aluno a produzir textos de melhor qualidade; Produção de texto: como ajudar o aluno a produzir textos com maior qualidade; Organizações didáticas especiais para o trabalho com a leitura e a produção de textos; Organizações didáticas especiais para o trabalho com a leitura e a produção de textos.</p>	Total de 40h, sendo 8 encontros de 4h cada e 8h para planejamento e elaboração de atividades na unidade escolar, sob a supervisão da Coordenação Pedagógica	
P3.1.108o - Metodologia e prática da educação motora	2003	Professores do Ensino Fundamental I	- Contribuir para a compreensão dos fundamentos da motricidade humana	- Total de 30 horas, distribuídas em 8 encontros de 3h, mais 6h	

infantil através de jogos e Brincadeiras			<p>como fator significativo na ação educativa e no projeto pedagógico da escola;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar a aquisição de conhecimentos práticos e teóricos que orientem a organização de atividades em projetos de educação motora, que privilegiem o desenvolvimento de jogos e brincadeiras. 	<p>para a apresentação dos projetos elaborados e desenvolvidos pelos participantes em suas classes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os encontros são aulas expositivo-interativas com dinâmica de grupo; pesquisas e estudos; vivências motoras (jogos e brincadeiras). 	
P3.1.108o - O Pré-adolescente: problema ou solução?	2003	Professores do Ensino Fundamental I	<p>Compreender, historicamente, a invenção da infância, adolescência e pré-adolescência;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o pré-adolescente como sujeito de desejo e de sexualidade; - Discutir sobre os limites e a relação de autoridade e autoritarismo; - Possibilitar a aquisição de conhecimentos que subsidiem o trabalho do professor com as questões da sexualidade na pré-adolescência. 	<p>Total de 43 horas, distribuídas em 13 encontros de 3h cada mais 4h de planejamento da proposta de trabalho final. Todos os encontros tem o formato de oficinas.</p>	
P3.1.108o - Aprender a ler e escrever com a literatura infantil	2003	Professores do Ensino Fundamental I e Equipe Pedagógica do NAE-10	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar alternativas didáticas para que o(a) professor(a) possa tratar das questões ligadas ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita num contexto de letramento; - Subsidiar o professor na interpretação do texto produzido pelo aluno; - Desenvolver propostas didáticas, durante o processo de formação, de maneira a instrumentalizá-los para a elaboração de procedimentos próprios a partir de modelos colocados em discussão. 	<p>Os encontros se baseiam em:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição do conteúdo - Discussão em grupos dos fundamentos teóricos do curso, propostas e considerações de atividades ou sequências didáticas. - Análise de relatos de situações de sala de aula, apresentados pelos participantes. - Oficinas com atividades relacionadas a diferentes textos estudados no curso. 	
P3.1.108o - Alfabetização: para formar leitores e escritores	2003	Professores dos 3º e/ou 4º anos do Ciclo I do Ensino Fundamental e Equipe do NAE-10	<p>Propiciar a oportunidade de refletir sobre sua prática docente, objetivando a formação de alunos competentes em leitura e escrita, para que eles possam participar da sociedade letrada; utilizar</p>	<p>Os encontros se baseiam em:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição do conteúdo - Discussão em grupos dos fundamentos teóricos do curso, propostas e considerações de 	

			leitura e escrita na vida diária, no acompanhamento dos avanços tecnológicos e científicos, bem como nos eventos comunitários de relevância;	atividades ou sequências didáticas. - Análise de relatos de situações de sala de aula, apresentados pelos participantes. - Oficinas com atividades relacionadas a diferentes textos estudados no curso.	
P3.1.108o - Jogos Cooperativos	2003	Professores do Ensino Fundamental I	-Refletir sobre a cooperação como uma alternativa aos modelos pedagógicos; -Sensibilizar educadores para o desenvolvimento de atitudes e valores cooperativos na vida; -Conhecer Jogos Cooperativos; -Instrumentalizar os professores para a integração de Jogos Cooperativos e algumas outras estratégias cooperativas no conteúdo programático das aulas e em outras atividades escolares.	Total de 33 horas, distribuídas semanalmente, em 11 encontros de 3h. Em cada encontro, parte-se da experiência concreta dos professores na aplicação dos Jogos em suas aulas, para a construção de conhecimentos.	
P3.1.108o - O papel do texto expositivo na formação do aluno adolescente	2003	Professores dos 3º e 4º anos do Ciclo 11 do Ensino Fundamental	- Discutir o papel desempenhado pela leitura, análise e produção de textos até o término do Ensino Fundamental, deslocando o foco do trabalho tradicional com a Língua Portuguesa para uma nova abordagem dos fatos linguísticos, centrados no texto expositivo de caráter científico; - Destacar as condições de produção do texto expositivo-científico, enfatizando seu caráter social e cultural; - Trabalhar algumas estratégias da construção do texto científico, como: nível de linguagem, organização lógica, lexicologia, pontuação, paragrafação, elementos coesivos etc, visando a instrumentalizar o professor para um trabalho mais consistente e produtivo;	Total de 32 h, compreendendo 8 encontros de 4h cada.	

P3.1.108p – Grupos de Formação (DOT da Lapa)	2003	Professores do Ensino Fundamental I e II	Discutir temas de Projetos, Ciclo, Política Educacional e Avaliação Institucional	8 encontros de 5h (grupos de formação dentro do horário de trabalho).	
P3.1.108p – Grupos de Formação (DOT da Lapa)	2003	Professores do Ensino Fundamental (4º ano) e EJA.	Discutir temas sobre Leitura de Mundo; Letramento e Alfabetização; Registro e Projetos; Avaliação de desempenho do educando e Portfólio	5 encontros de 5h + 3 encontros de 5h, totalizando 40 horas	
P5.1-74 1* - Vivências Culturais para Educadores	2003/2004	Professores do Ensino Fundamental I (atendimento previsto de 3000 educadores)	Ampliar as vivências culturais dos educadores e propor a estes educadores uma imersão no universo artístico, de modo a descondicional sua percepção e proporcionar momentos de prazer, base para sua construção enquanto leitores de Artes.	102 horas de atividade divididas em 5 etapas (4horas diárias). As estratégias foram: -Leituras de texto de apoio; -Fóruns de reflexão; -Festival de cinema (temas: cultura popular; raízes brasileiras; cultura da infância; meio ambiente; ética; o olhar e a Arte Contemporânea; música erudita; cidade educadora); -Oficinas; -Vivência circense e teatral; -Palestra de profissionais da área sobre educação, teatro e circo; -Avaliação.	-Instituto Tomie Ohtake -Utilização do Espaço Unibanco
E3.5.5/103A – Projeto Reorientação Curricular para o Ensino Fundamental: 4º ano do ciclo I e 4º ano do ciclo II - Projeto Ler e escrever: desafio de todos	2003/ 2004	Três representantes de cada uma dos 31 Coordenadorias ¹⁵ - Ao total 90 educadores.	Discutir e subsidiar os educadores das Coordenadorias de Educação quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita pelas diferentes áreas do conhecimento e na compreensão da organização do ensino em ciclos como um contínuo de aprendizagens e instrumento de democratização do ensino.	Encontro de formação específica; Ciclos de formação/ Palestras; Seminários; Organização de galeria de arte com textos e fotografias, Debates em grupos a partir de textos teóricos.	CENPEC
P3.1-85a1* e P5.1-85 A 2* - Cidade Educadora – Educação Inclusiva: um sonho possível	2003/2004	Professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA	Planejar, acompanhar e avaliar, em consonância com as diretrizes de SME/DOT, a implantação da política pedagógica para a rede municipal de	Encontro com os educadores do pólo; Acompanhamento da ação educativa "in locus" - via	

15 Aricanduva, Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Casa Verde, Cidade Ademar, Cidade Tiradentes, Ermelino Matarazzo, Freguesia do Ó, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Itaim Paulista, Jabaquara, Jaçanã, Lapa, M' Boi Mirim, Mooca, Parelheiros, Penha, Perus, Pinheiros, Pirituba, Santana, Santo Amaro, São Mateus, São Miguel, Sé, Vila Maria, Vila Mariana e Vila Prudente.

			ensino; problematizar e propor alternativas para a estrutura de funcionamento das JEI e outros espaços coletivos escolares, possibilitando a troca de conhecimentos e experiências que reorientam o Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais.	GAAE (Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa), nos momentos coletivos das unidades educacionais; Formação sistemática das Equipes Pedagógicas (Supervisão Oficina Pedagógica) das coordenadorias Carga horária:45 horas	
Programa Informática Educativa Construção da Identidade Midiática - CIM	2004	Alunos e Educadores dos CEUS	Desencadear um novo pensar sobre o currículo, um repensar sobre papel do professor sobre a função da Unidade Escolar; Rever a prática pedagógica e o uso das TICs Utilizar em tempo integral os laboratórios de informática das EMEFs instaladas nos CEUs, estimulando a utilização e disseminação do software livre;	Ciclos de Palestras, Encontros, Oficinas, Cursos e Mostras	Governo Eletrônico
P5.1-99 A e P5.1-99 B* - Arte dentro e fora da escola: conexões possíveis – Proposta de Formação continuada	2004	Professores de 4 Centros Educacionais Unificados: CEU - Casa Bianca; CEU - Meninos; CEU - Inácio Monteiro CEU -Vila Atlântica (85 participantes)	- Incentivar e qualificar o ensino da arte, tendo como premissa que a arte desenvolve no aluno habilidade perceptiva, capacidade reflexiva e formação de consciência crítica, não se limitando à auto-expressão e à criatividade. - Capacitar professores para a leitura da obra de arte e a adequada fruição do patrimônio artístico.	Curso de 50 h (duas etapas de 20 h presenciais e 10 h não presenciais); - Visitas à Pinacoteca e ao Museu Lasar Segall - Encontros com os formadores no CEU - Trabalho pessoal com os próprios alunos; Utilização do material Art br; - Avaliação do Projeto	Instituto Arte na Escola
Projeto “A cidade que a gente quer”	2004	Professores Orientadores de Informática Educativa- POIE (estimativa de 300 professores)	-Desenvolver a formação com base em projetos;	8h de formação. -Oficinas; -Elaboração e realização de projetos; Elaboração de material de eletrônica; -Registro de bordo.	-LSI-TEC (Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológico da Escola Politécnica da USP);

					-Media Lab - Massachussetts Institutes Technology (MTI)
P5.53-1A - Programa de Capacitação de Docentes – Inclusão e Cidadania	2004	191 inscritos distribuídos em 8 turmas entre eles: - Professores Titulares e Adjunto de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, - Professor Substituto de Deficientes que estejam na regência da Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNE) ou nas Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE); - Coordenadores Pedagógicos das Escolas com SAPNE em funcionamento e das EMEEs; - Diretor de Escola; -Supervisor Escolar.	- Problematizar a Legislação Federal que dispõe sobre a Educação Especial; - Discutir o princípio de inclusão, visando à construção de uma "Escola Inclusiva" - Discutir o papel da avaliação na Escola Inclusiva; - Abordar a necessidade de uma reavaliação do projeto político pedagógico da escola; -Desenvolver oficinas para a elaboração de planos e materiais de apoio ao professor; - Ressignificar o papel/função da Educação Especial frente à Educação Inclusiva.	-Carga horária de 120 horas, com 104 horas presenciais: 48h explanação didática, 32h oficinas, 24h de leitura, estudos e realização de trabalhos pertinentes ao curso e 16h de seminários. -O curso aconteceu aos sábados nas instalações da USP-SP	FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação.
P5.53-1C - Projeto de Capacitação: "Educação Inclusiva - direito a diversidade"	2004	- Gestores de Educação Especial das 31 Coordenadorias de Educação das Subprefeituras; - Gestores de 20 Municípios da área de abrangência de São Paulo; - Profissionais integrantes da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação TOTAL: 94 inscritos	Construir conjuntamente os parâmetros e diretrizes básicas de políticas de Educação Inclusiva no Município de São Paulo e Municípios da área de abrangência; Criar uma rede de comunicação entre os participantes para troca de informações experiências, avaliação constante dos processos; - Sensibilizar os gestores e dar suporte às atividades de sensibilização; - Reelaborar e aprofundar os conceitos que dão suporte aos programas de	-20h distribuídas em 3 encontros; - Vivências culturais como a interação com os clips, discussão e reflexão dos temas relacionados à Educação Inclusiva; Mesas redondas e palestras; -Estudo e a análise da realidade de diferentes sistemas educacionais e políticas relativas à Inclusão; Trabalho em grupo.	Instituto Paradigma

			educação inclusiva.		
E3.5.5.110 - Construindo uma prática de promoção da igualdade racial a partir da bibliografia Afro-Brasileira da SME	2004	2000 educadores das 31 Coordenadorias de Educação: -professores orientadores de sala de leitura; -coordenadores pedagógicos; - auxiliares de desenvolvimento infantil	Capacitar o grupo de educadores para: - Utilizar a bibliografia afro-brasileira distribuída pela SME/SP; - Identificar estereótipos e preconceitos nos livros didáticos; - Introduzir em sala de aula o tema da diversidade humana e pluralidade cultural através da transversalidade; - Produzir metodologias e materiais didáticos, para abordagem do tema em sala de aula; - Produzir metodologias e materiais didáticos, para abordagem do tema da promoção da igualdade racial/étnica.	20 horas de formação para cada educador. Ao total foram oferecidas 98 oficinas de 4h cada (16 oficinas abordando a temática Relações raciais no ambiente escolar; 18 oficinas abordando a temática Representação do negro nos livros didáticos; 18 oficinas abordando a temática História da África e da cultura afrobrasileira; 14 oficinas abordando a temática Direito e relações raciais; 32 oficinas abordando a temática Metodologia de tratamento da temática racial no ambiente escolar)	
E3.5.5.113b - Formação Experimentoteca	2004	Um professor de Ciências de cada EMEF e todos os professores de ciências dos CEUS ¹⁶	- Apresentar aos professores uma proposta de abordagem da ciência no Ensino Fundamental, através de atividades experimentais simples.	40h	
E3.5.5.113b - Vivências Culturais para Educadores: Eu, tu, ele e as culturas na escola	2004	250 Professores de Ensino Fundamental e especialistas		93h	FAFE/FNDE
E3.5.5.115 - Curso de Curso de Formação Continuada de Educadores para inclusão Social	2004	206 educadores	- Criar espaços vivenciais e reflexivos e fornecer recursos teóricos que possibilitaram a ampliação dos conhecimentos a respeito dos processos de aprender e ensinar. - Analisar situações de aprendizagem com o intuito de aplicar os novos conhecimentos elaborados pelo grupo.	Encontros presenciais (1 oficina de 4hs e 3 oficinas de 8 horas) e Atividades no Ambiente Virtual (24h). São elas: - <i>Oficinas Temáticas:</i> Deficiência Visual; Modalidades de Ensino e Aprendizagem; Recursos	UNICID

¹⁶ CEUs de: Aricanduva, Inácio Monteiro, Jambiero, Parque São Carlos, Parque Veredas, Perus, Vila Atlântica, Butantã, Alvarenga, Campo Limpo, Casa Blanca, Cidade Dutra, Meninos, Navegantes, Três Lagos, Paz.

				Facilitadores para DF/SC/MDS; Altas Habilidades; Projeto Político Pedagógico ; Escola Aberta ; DGD Autismo e Psicose; Professor, Comunicação e Inclusão; Deficiência Mental e rotagonismo Infanto-juvenil. - <i>Fóruns Interativos</i> : Novas demandas, novas competências: Cidade Educadora, Projeto pedagógico e Rede Educadora; Políticas de Inclusão; Escola como organização; Escola Aberta; Projeto pedagógico; Rede de Apoio; Projeto Pedagógico de uma escola inclusiva. Os cursistas também passaram por uma Capacitação Tecnológica	
P3.1.108x - Fórum Permanente de apoio à Educação Especial Inclusiva (4º ciclo dos grupos operativos)	2004	Professores de CEIs, EMEIs e EMEFs	- Subsidiar o educador na adaptação do currículo à realidade dos alunos com deficiência, reconhecendo as suas características, especificidades e possibilidades.	6 encontros: - Discussões de práticas de sucesso; Esclarecimento de dúvidas; - Propostas de trabalho e intervenções com fundamentação teórica; - Cursos Optativos, tais como braile, libras, soroban, linguagem de sinais e outros destinados a educadores e pais, auxiliando o aluno na sua integração / inclusão na sociedade.	
P3.1.108x - Fórum Permanente de apoio à Educação Especial Inclusiva - Palestra de aprofundamento dos Ciclos temáticos –	2004	400 professores de Ensino Fundamental I e II, ADI e PDI.	- Assessorar os professores, através de oficinas e orientações com profissionais especialistas nas diversas deficiências	4h – Palestra	

Educação Inclusiva para além de todos na escola					
P3.1.108x - Fórum Permanente de apoio à Educação Especial Inclusiva – Relatos e Oficinas sobre Educação Inclusiva	2004	60 professores de Ensino Fundamental I e II, ADIs e PDIs.		8h- Debates e Oficinas	
P3.1.108x - Fórum Permanente de apoio à Educação Especial Inclusiva – Formação in locus – Assessorias realizadas em algumas escolas sobre o tema Inclusão	2004	400 professores		36h	
P3.1.108x - Fórum Permanente de apoio à Educação Especial Inclusiva - Curso de Libras	2004	39 professores ADIs, PDIs e de Ensino Fundamental I		120h	
E3.5.5.113b - Formação Linguística e Didática	2004/2005	57 professores Titulares ou Adjuntos de Ensino Fundamental I em regência de salas de aula junto à Aliança Francesa.			-Aliança Francesa - Consulado geral da França
E3.5.5.113b - Estágio de Formação "La main a la Patê"		Professores da RME envolvidos no Projeto Mão na Massa	- Promover um estágio de formação em Unidades Educacionais e centros de cultura científica, em diferentes cidades francesas.	Oferta de seis bolsas de estudo da CIEP	CIEP - Sèvres / França
Programa de Orientação Curricular no Ensino Fundamental – Projeto Toda Força ao primeiro ano (TOF)	2007	Professores regentes e coordenadores das unidades escolares participantes da formação continuada das DREs.	<ul style="list-style-type: none"> - Estreitar laços entre as Universidades/ IES e escolas públicas; - Conceder oportunidade para a formação inicial de professores (alunos de Pedagogia e Letras) e oportunidade para formação contínua de professores que já estão na rede, em uma perspectiva reflexiva; - Melhorar o baixo rendimento escolar revelado pelo resultado apresentado a para do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no início do século XXI; 	<ul style="list-style-type: none"> - Os professores recebem formação pelo “Círculo de Leitura” nas próprias unidades educacionais em horário coletivo. Os professores recebem orientações didáticas por meio de Guias do TOF; - Entrada de estudante de Pedagogia ou Letras como estagiário pesquisador em sala de aula para acompanhar o processo de alfabetização junto ao professor regente (professor 	<ul style="list-style-type: none"> -Parcerias com Institutos de Ensino Superior (um estudante de Pedagogia e um de Letras); - Parceria com CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária).

			<ul style="list-style-type: none"> - Problematizar com os educadores as diversas práticas pedagógicas que compõe o currículo; - Subsidiar e discutir com os professores e com a equipe técnica quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e quanto à organização do ensino em ciclos; - Discutir o processo de avaliação como regulador do ensino e da aprendizagem. 	<p>oficial da classe da escola). O aluno pesquisador (AP) recebe capacitação com suporte teórico e orientações práticas da parte da instituição de Ensino Superior, criando condições adequadas de aprendizagem de leitura e escrita para todos alunos;</p> <p>- As estratégias do encontros de formação com os professores da rede são: oficinas (das áreas do conhecimento e análise das produções dos alunos); tarefas instrumentais; registros individuais e coletivos.</p>	
P5.1-126* - Um olhar sobre a arte contemporânea	2008	- - Professor adjunto e titular de educação infantil e professor adjunto e titular de ensino fundamental I e II (80 vagas)	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar a compreensão da arte contemporânea, promovendo o contato com os artistas, curadores, críticos e educadores; - Instigar a apreciação da obra de arte; - Favorecer o conhecimento e a crítica dos materiais disponíveis para o aprimoramento de sua prática pedagógica; - Orientar as práticas artísticas adequadas aos seus projetos 	<p>20h (5 encontros de 4h), distribuídas em:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oficinas; - Apresentação da produção artística contemporânea por meio de visitas orientadas nas exposições e contato com os artistas, curadores e críticos. <p>- Produção, promoção, fruição, mediação, crítica e ensino da arte.</p>	Centro Universitário Maria Antonia - USP
Programa “Nas ondas do rádio”/ Programa Educom.rádio (que é o resultado de uma parceria entre o “Projeto Vida” e o “Projeto Escola aberta”, da prefeitura de São Paulo, com o Programa Educom do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA)	2010-2012	Educadores da Rede Municipal de Educação de SP (1000 vagas por ano)	-Formar educadores para o desenvolvimento de projetos e práticas pedagógicas para produção midiática no espaço escolar;	<ul style="list-style-type: none"> -Cursos de modalidade presencial, sendo sua maioria destinado aos professores de Ensino Fundamental I: “Gestão de Projetos Educomunicativos” (20 vagas por pólo/16h); “Agência de notícias Imprensa Jovem” (20 vagas por pólo/12h); “Implementando Rádio Escolar” (20 vagas/12h); “Nas ondas do rádio – Aprender e comunicar” (20 vagas/12h); “Nas ondas do vídeo” (30 	

				vagas/24h); “Nas ondas do Vídeo – Especialização (30 vagas/4h não presenciais); “Produção de Blog” (20 vagas/12h); - Cerca de 15 Workshops e oficinas***	
Workshop: Edição de imagens com softwares da web	2010-2012		-Criar, editar e gerenciar imagens com o uso de programas da WEB (Pixrl, Sumo Paint e Picnic)	Encontros de 2h30min. Prática de exercícios de edição de fotografias e apresentação de sites repositórios de imagens (Flickr e Picassa).	
Curso optativo: “Trabalho de campo (Estudo do Meio) no EF”	2012	- Professores do Ensino Fundamental I e Professores de Geografia e História que atuem no EFL.	-Discutir com os professores o Trabalho de Campo (Estudo do Meio) como modalidade organizativa e método, estabelecendo percursos didáticos, construção e ampliação de conhecimentos a partir de pesquisa e sistematização do conhecimento trazido da vida cotidiana;	-Discussão e reflexão teórica sobre o “Trabalho de campo no Ensino Fundamental). São 3 encontros de 4 horas, totalizando em 12h.	
Programa Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental (ciclo I) – Curso: “O ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I”	2013	- Professores de Língua Inglesa que sejam efetivos e que atuem no Ensino Fundamental I (300 vagas). Professores de 13 DRE participantes.	- Propiciar informações necessárias aos professores regentes de Língua Inglesa; -Estimular a comunicação entre os envolvidos; -Participar de interações orais; -Reconhecer gêneros textuais; -Reconhecer diferentes variantes de registro; -Ler textos em outro idioma.	Análise das práticas desenvolvidas em sala de aula e o planejamento de situações didáticas que orientem o trabalho dos professores. São 3 encontros de 4 horas, totalizando 12 horas de curso.	
Ciclo de Palestras “Currículo no ciclo de Alfabetização – desafios e práticas”	2013	Orientadores de Estudos, inscritos no PNAIC e um coordenador pedagógico por escola.	-Subsidiar a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na RMESP; -Realizar orientação do trabalho docente no cotidiano nas séries iniciais, com os saberes específicos da alfabetização, qualificando as atuações dos formadores de professores.	Reflexão e debate a partir de referentes teóricos sobre avaliação e alfabetização. São 3 encontros de 4 horas cada, totalizando em 12 horas.	
Quem lê sabe porquê (Programas Especiais/CEUS)	2013	Professores do CEU	-Promover ações de leitura e escritas - Aumentar o número de profissionais capacitados em mediação de leitura e	Formação em ação –práticas e projetos concretos Encontros mensais de formação	

			escrita na rede escolar, ampliar acervos e frequência nas bibliotecas e salas de leitura da Rede Municipal de Ensino.	nos CEUS	
Projeto Rede	2013	Professores, gestores, equipes de apoio e equipes para oferecer apoio especializado às escolas (previsão de atendimento: 6 mil educadores)	<ul style="list-style-type: none"> -Incentivar a formação de grupos de estudos na área de educação especial, contemplando a proposta pedagógica, educação bilíngue, currículo, planejamentos, avaliação e identificação de necessidades especiais; -Formar educadores para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns; -Discutir conteúdos sobre transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e as demais áreas de deficiências. 	Reuniões com professores e coordenadores pedagógicos	Cefai (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão)
Curso de Formação do PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa ¹⁷	2013 – 2014	<p>Professores de Ensino Fundamental I que atuam no ciclo de alfabetização¹⁸</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3283 professores alfabetizadores; 546 coordenadores pedagógicos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver ações que contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; - Refletir sobre os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; - Preparar para o planejamento e avaliação das situações didáticas; - Conhecer e fazer uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. 	<p>Curso presencial de 2 anos com carga horária de 120 horas por ano, sendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encontros mensais de 84 horas (o número de encontros está a critério da universidade); - Seminários (8 horas); - Atividades extraclasses (28 horas); - Aplicação de trabalhos nas turmas em que leciona. - Socialização das atividades realizadas, de acordo com as propostas de trabalho em sala de aula planejadas e sua análise. <p>No primeiro ano de curso, a ênfase é em Linguagem e, no segundo ano, é em Matemática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) -UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos -Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

¹⁷ Os professores recebem uma bolsa de R\$ 200,00 para ajuda de custo

¹⁸ Os requisitos para ser professor alfabetizador são: ter lecionado em qualquer turma do ensino fundamental em 2012; ser professor de alguma turma do ciclo de alfabetização em 2013 (1º ao 3º ano do ensino fundamental de nove anos e/ou também em classes multisseriadas) e ter o nome no censo de 2012 (este último critério é requisito para receber bolsa).

Curso de Capacitação do Programa Amigos do Zippy	2013 ¹⁹	Professores de 1º e 2º ano do EFI (450 escolas entre EMEFs, CEIs e escolas particulares)	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar os professores para trabalhar com a proposta do Programa Amigos do Zippy; - Trabalhar questões relacionadas aos problemas que são familiares às crianças: amizade, comunicação, solidão, <i>bullying</i>, mudanças, perdas e outras dificuldades; - Discutir sobre a necessidade dos alunos aprenderem a lidar com suas dificuldades, para que elas sejam aptas a lidar com problemas e crises na adolescência e na idade adulta. 	<p>Duração: 24 semanas</p> <p>O conteúdo é dividido em 6 módulos, cada um baseado em uma história. Cada módulo possui 4 aulas de uma hora, aplicadas uma vez por semana:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Módulo 1 – Sentimentos; - Módulo 2 – Comunicação; - Módulo 3 – Começando e interrompendo relacionamentos - Módulo 4 – Resolução de conflitos - Módulo 5 – Lidando com mudanças e perdas - Módulo 6 – Nós sabemos lidar com as dificuldades 	<ul style="list-style-type: none"> - ASEC (Associação pela Saúde Emocional das Crianças) - MEC
Curso “Jornal Impresso: construindo um jornal na escola	2014	Professores de 3 diretorias regionais: Campo Limpo, Freguesia do Ô e Capela do Socorro (25 vagas por turma).	Mostrar a importância do jornal impresso como fonte de informação e comunicação.	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas expositivas; - Utilização de software de diagramação e formatação de texto; - Realização de exercícios práticos. 	

¹⁹ Foram localizados mais cursos promovidos no âmbito municipal no ano de 2013, porém só foi possível verificar os títulos sem maiores detalhes. Não foi possível verificar se o público alvo de tais propostas de formação incluíam os professores do EFI. Os títulos das propostas de formação da **DRE da Penha** em 2013 são: Cartografia escolar; A produção do conhecimento em história e o saber escolar; A representação do negro na arte ocidental: implicações e consequências no cotidiano; A abordagem sistêmica no ensino de ciências da natureza; A literatura infantil e as questões de gênero e diversidade sexual na escola; A escola como espaço educador sustentável e o papel das Com.Vida; Leitura e escrita em contextos letrados; O currículo da educação física numa perspectiva cultural; Formação continuada dos professores de sala de leitura. Na **DRE do Butantã** também foi possível localizar mais títulos de cursos e seminários: “Gerenciando recursos financeiros na escola: como e quando utilizá-los?”, “Introdução a vivência da associação de pais e mestres no cotidiano da unidade educacional e sua interface com o sistema de bens patrimoniais móveis”, “Qualificação das rotinas administrativas das unidades educacionais na área de recursos humanos”, “O pacto nacional pela alfabetização na idade certa em discussão: teorias e práticas de alfabetização e letramento: modos de aproximação”, “O papel do estatuto da criança e do adolescente – ECA – como política pública de defesa de crianças e adolescentes no Brasil”, “Introdução à educação emocional”, “A educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, “Contribuições de práticas pedagógicas inclusivas para o professor de educação infantil”, “Formação continuada para professores regentes de sala de apoio e acompanhamento à inclusão – SAAI”, “Imprensa jovem - criando agência de notícia”, “Pensando as relações de gênero e a diversidade sexual através da linguagem cinematográfica – gênero e diversidade”, “Novembro negro, sociedade/espaço/escola: pensando as relações étnicoraciais na escola e para além dela”, “Tecnologia assistiva: acesso ao computador”, “A construção do currículo no laboratório de informática”, “Seminário, mostra e festival de animação – AnimaDRE-BT” e “Estudo do meio em parques urbanos”.

Seminário: Construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar – Programa Mais Educação São Paulo	2014	Gestores e professores, sendo dez representantes de cada uma das 13 DREs.	O objetivo é promover a melhoria no acompanhamento do processo de implantação das ações curriculares referentes ao Ciclo Interdisciplinar.	- Duração: 8h	
Encontro de professores: A arte de tecer o cotidiano Programa Mais Educação São Paulo	2014	500 professores das DRE Penha	O objetivo é valorizar as práticas correntes nas escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil.	Apresentações de projetos e palestras;	Unidad do – campus Tatuapé
Seminário de Educação Integral: Construindo comunidades de aprendizagem	2014	Professores Orientadores de Educação Integral (POEIs) que atuam nas unidades educacionais de Ensino Fundamental coordenando os projetos que fazem parte do Programa Mais Educação MEC.	O objetivo desse Seminário foi refletir sobre o conceito de Educação Integral e também ser um momento de formação para os novos POEIs (Professores Orientadores de Educação Integral.	- Apresentações culturais; - exposição de projetos desenvolvidos com alunos no contraturno escolar. - Exibição de um telejornal produzido pela equipe de Imprensa Jovem “Caçadores de notícia” de uma EMEF	Grupo Marista de Solidariedade
Mostra Cultural Dezembro Imigrante nos CEUs	2014	Professores das DREs da Penha, Freguesia do Ó/Brasilândia; Jaçanã/Trenembé; Ipiranga (De 70 a 350 vagas, dependendo da atividade)	Discutir a Imigração no Brasil e a diversidade étnica e cultural.	- Seminários; -Cursos; - Oficinas; - Peças de teatro; - Rodas de conversas; -Exposições e shows -Variação de 08h a 12h cada apresentação (Total: cerca de 70h).	
Palestra: “Formação Continuada: reflexão sobre perspectivas e formas nas políticas de ação”	2014	Educadores da DRE de Guaianazes, diretores, assistentes e coordenadores		- Palestra (1 dia)	
Estratégias Pedagógicas	2014	Professor de Educação Infantil, Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, Professor de Ensino Fundamental II e Médio, Coordenador Pedagógico, Diretor de	Apresentar conteúdos sobre baixa visão e cegueira e os recursos que possibilitam a inclusão da criança com deficiência visual no sistema educacional por meio de abordagem teórico-prática.	12 horas divididas em 4 semanas. - Aulas expositivas, dinâmicas em grupo, vivências com recursos ópticos e apresentação de materiais adaptados.	

Inclusivas		Escola e Assistente de Diretor de Escola (60 vagas)			
Relações de gênero e Educação	2014	Professores da Educação Infantil, doEFI, EFII, Médio e gestores (60 vagas)	Propiciar aos professores uma perspectiva não sexista de verem os sujeitos de formação de práticas educativas.	16 horas divididas em quatro encontros semanais	SMPM- Secretaria Municipal de Políticas para Mulheres
Agente Cultural em Mídia: Módulo Rádio (Programa nas Ondas do Rádio)	2014	Professores da Educação Infantil, doEFI, EFII, Médio e gestores (30 vagas)	Oportunizar formação educacional aos professores.	18h divididas em 6 encontros - Debates; - produção midiática coletiva - Apresentação por áudio, vídeo hipertextos; - Atividades de pesquisas	
Formação do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa)	2014	- 2646 professores alfabetizadores;	Propor articulação dos eixos estruturantes da alfabetização e matemática e letramento no Ciclo de Alfabetização	-Seminários; Análise e reflexão permanente de práticas desenvolvidas em salas de aula.	
Diálogos Pedagógicos e Práticas Educomunicativas para uma Educação das Relações Étnico-raciais na Escola – Abordagens para a infância	2014	-Professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e Gestores (50 vagas)	Construir um currículo integrador que contemple a Educação para as relações étnico-raciais, a partir das práticas já realizadas e construídas na escola.	13 horas, sendo 12 horas presenciais divididas em 4 encontros semanais e 1 hora não presencial -Exposição dialogada dos conteúdos; - Leitura compartilhada; - Exibição de filmes e canções; -Análise de material didático e planejamento de práticas pedagógicas	
Conhecendo a criança com deficiência física de 0 a 5 anos	2014	Professores de Educação Infantil, EFI, EFII e EM e gestores.	Aprofundar conhecimentos sobre a deficiência física e a inclusão na perspectiva da educação inclusiva	-16horas divididos em dois dias	AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente
Íretí - Formação em cultura negra para educadores	2014	30 vagas para cada módulo [1/8]	-Superar a reconhecida carência no trato com os conteúdos da Cultura Negra; -Difundir conhecimentos sobre a relação entre a África e o Brasil; -Refletir sobre os paradigmas	8 módulos que abrangem temas importantes para a compreensão do universo cultural africano e afro-brasileiro.	

			educacionais sobre história e cultura africana e aprofundar discussões sobre a temática.		
--	--	--	--	--	--

***São os workshops e oficinas do Programa Educom.radio e de outros Programas:

WORKSHOP/OFICINA	DURAÇÃO	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
Twitter e facebook na escola: estratégias pedagógicas	2horas	Propor estratégias de uso do Twiter e Facebook como ferramenta pedagógica.	-Apresentação de características e funcionalidades do Facebook e Twitter; -Produção colaborativa de um projeto.
Produção educ comunicativa a partir de games	3horas	Discutir e esboçar um projeto educ comunicativo a partir de games.	-Discussão; -Seleção de jogos on-line; -Produção de proposta a partir do Pitching e análise de cada proposta
Web aulas: criação de um pequeno projeto usando recursos digitais da Internet	2horas e 30minutos	Vivenciar a metodologia da construção de uma web aula.	Reflexão e produção de uma web aula.
Edição de imagens com softwares da web	Encontro de 2h30 (com acompanhamento virtual de 1h30)	- Familiarizar o participante com conceitos básicos da linguagem de formatação HTML, que favorecem a construção de blogs, propiciando a integração de diferentes linguagens de multimídia a um site deste tipo. -Utilizar a Blogger (http://www.blogger.com), de modo a mostrar e explorar algumas possibilidades que serão aprofundadas em workshop posterior.	O curso consistirá em etapa virtual (explicação de aspectos que não foram entendidos ou que o cursista queira aprofundar, por email ou ambiente virtual) e por uma etapa presencial: - Apresentação da linguagem HTML; - Prática de exercícios; -A criação de um blog; - A integração de imagens e fotos (Flickr e Picassa), do som (Goeat), de vídeo (YouTube e Vimeo),

			<p>apresentações (GDocs, Slideshare e Prezi) e enquetes (GDocs e Blogger);</p> <p>-Fechamento do workshop, com observação sobre atendimento virtual.</p>
Blogs para professores: recursos avançados – II	Encontro de 2horas e 30 minutos (com acompanhamento virtual de 1h30)	<p>Analisar como é possível produzir blogs que despertem a atenção dos alunos, como estratégias que possam ser adaptadas ao estilo de cada um, e produzir blogs educativos (do professor) mais interessantes.</p>	<p>- Apresentação e discussão de alguns blogs educativos considerados bem sucedidos;</p> <p>- Relato de experiências e avaliação delas;</p> <p>- Criação de um site/blog para o professor participante, utilizando recursos mais avançados do Blogger (como a criação de páginas).</p>
Usando o AUDACITY para compor um programa radiofônico	2horas e 30 minutos	<p>- Vivenciar a construção de uma experiência de programa radiofônico para alunos;</p> <p>- Construção da relação interpessoal mais horizontalmente e de forma dinâmica.</p>	<p>- Apresentação de um desafio, construção de um programa radiofônico de 1 minuto que incorpore alguns gêneros jornalísticos (radionovela, radiojornal, etc.</p>
Técnicas de Locução em Rádio	3 horas	<p>- Fornecer critérios que permitam observar e melhorar a locução para a rádio escolar adequando a voz aos equipamentos e à linguagem radiofônica;</p> <p>- Exercitar e identificar exemplos de locução para o rádio e sua linguagem.</p>	<p>Atividades práticas de locução, a partir de critérios tais como projeção de voz, interpretação, respiração, adequação à programação proposta etc.</p>
Educomunicação e Análise das Mídias	4 horas	<p>- Oferecer repertório teórico para a análise estrutural das informações publicadas nos meios tradicionais de comunicação e na internet.</p> <p>- Situar a produção comunicativa, seus</p>	<p>- O workshop será composto de exposição oral de conceitos e exercícios práticos de análise estrutural de notícias e produção de conteúdos comunicativos;</p>

		<p>objetivos e desafios dentro da escola e no diálogo com seu entorno;</p> <p>- Estabelecer comparativos entre o fazer educ comunicativo, suas possibilidades pedagógicas e formativas e as produções multimidiáticas;</p> <p>- Propor ao educador atividades que propiciem a compreensão dos processos constitutivos da notícia e os critérios de noticiabilidade na mídia comercial e no Programa Nas Ondas do Rádio;</p>	<p>- Análise de notícias em sites (áudio, vídeos, fotos e textos) ou jornais com base nos conceitos expostos.</p>
Web Aulas de Matemática: Recursos didáticos online no ensino e aprendizagem	1 hora e 30 minutos	<p>- Apresentar alguns recursos da Internet que propiciam a prática diferenciada em aula, ao mesmo tempo em que facilitam a compreensão e possibilitam a criação de pequenos projetos;</p> <p>- Mostrar algumas ferramentas online adicionais para o trabalho do docente de Matemática.</p>	<p>- Experimentação do uso desses recursos na produção de um pequeno projeto, cujas fontes de pesquisa serão recursos digitais que maximizem a criatividade comunicativa entre professores e estudantes no âmbito do ensino e aprendizagem de Matemática.</p>
A Cultura Negra em Pauta	2 encontros de 4 horas	<p>- Propor a realização de uma oficina sobre temas relativos à história e à cultura afro-brasileira para professores dos Ensinos Fundamental e Médio, bem como para interessados em geral.</p>	<p>A oficina é dividida em dois momentos. A primeira parte é expositiva, propõe leitura da reportagem, apresentação dos conceitos históricos e teóricos presentes no texto e explanação sobre as ferramentas comunicativas a serem utilizadas. A segunda parte é mais participativa, propõe que os participantes trabalhem em grupo para a elaboração de um produto midiático com conteúdo relacionado ao tema discutido na primeira parte do encontro.</p>
Criação e uso pedagógico do Formulário Gdocs	1 hora e 30 minutos	<p>- Possibilitar o processo de criação e uso pedagógico do Formulário Gdocs;</p> <p>- Avaliar e identificar o conhecimento</p>	

		<p>adquirido, planejar e prever ações;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permitir o compartilhamento de avaliações/testes de conhecimento, o tratamento de dados, o resgate e avaliação dos resultados de forma funcional e organizada; - Permitir a previsão de ações educacionais por meio de pesquisas de opinião que possibilitem a participações de todos na tomada de decisões. 	
Tratamento de imagens no GIMP	2 encontros de 2 horas	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar e demonstrar o potencial do software livre editor de imagens GIMP; - Introduzir os conceitos relacionados ao tratamento de imagens estáticas na educação; - Estimular os educadores a buscarem possibilidades novas e criativas para usar os conceitos e práticas da edição de imagens em projetos educacionais. 	Os encontros consistirão na realização de tarefas pré-delineadas com exemplos de imagens para trabalho. Os conteúdos abordados são: arquivos de imagem, importação e exportação de formatos; operações básicas de seleção de objetos e camadas de imagem; correção de fotos: corte e enquadramento; nitidez, brilho e contraste; correção de cores; efeitos simples de recorte e montagem de fundo e plano.
Usando efeitos no AUDACITY	2 encontros de 2 horas	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar ferramentas e recursos geralmente pouco explorados do Audacity; - Ampliar o domínio e a segurança dos participantes na edição de áudio digital; - Estimular os educadores a buscarem possibilidades novas e criativas para usar o editor de áudio livre em seus projetos educacionais 	Os encontros consistirão na realização de tarefas pré-delineadas com exemplos de áudio a ser restaurados e remixados. Os conteúdos abordados são: efeitos para tratamento de sons gravados: amplificar, normalizar, remover cliques e ruídos; efeitos de transformação de áudio: alterar altura, tempo e velocidade; efeitos para criação de ambiência: eco, reverb e equalização; efeitos para produção musical: mixagem, transições, masterização.
Workshop de Webquest	2 horas e 30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar a metodologia ao mesmo tempo em que se constrói uma Webquest para ser vivenciada pelos alunos. 	Apresentação de um desafio e na indicação de fontes de pesquisa para solucioná-lo, entre elas sites e páginas da internet.