

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Vanessa Figueiredo**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ANÁLISE DE TESES  
E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO**

**Sorocaba/SP**

**2007**

**Vanessa Figueiredo**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ANÁLISE DE TESES  
E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Dr<sup>a</sup>. Eliete Jussara Nogueira.

**Sorocaba/SP**

**2007**

**Vanessa Figueiredo**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ANÁLISE DE TESES  
E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

Ass. \_\_\_\_\_

1º Exam.: Dr<sup>a</sup>. Lucila Pesce –  
PUC/SP

Ass. \_\_\_\_\_

2º Exam.: Dr. Fernando Casadei  
Salles – UNISO

**Sorocaba/SP**

**2007**

## *MEMORIAL*

Quando decidi seguir a carreira de professora?

Lembro-me de alguns momentos de minha infância, quando brincava com amigas e primas de escolinha.... Acredito que nesse momento já dava início ao sonho de ser professora.

Os anos se passaram e as dúvidas eram muitas ao escolher qual carreira seguir.

Ao me deparar com a fase do Ensino Médio, optei pelo Magistério, unindo a nova etapa de estudos com a formação e preparação para o campo de trabalho. Essa decisão foi tomada com muito apoio e incentivo dos meus pais. Minha mãe, preocupada com meu futuro, sempre com palavras doces e sábias, não querendo que “perdesse tempo”, fazendo somente o Ensino Médio. Meu pai, um homem sempre dedicado e trabalhador, incentivando-me a dar os primeiros passos no mundo do trabalho.

Decisão tomada! A partir desse momento, o objetivo foi inteira dedicação nos estudos, pois me preparava para, futuramente, educar.

Fiz o Magistério no período de 1993 a 1996, na Organização Sorocabana de Ensino e iniciei o sonho adormecido de poder ensinar e participar da vida de pessoas, possibilitando seu crescimento intelectual e social.

Foram anos de muita dedicação e estudos, conhecendo um mundo totalmente novo: o mundo da relação professor e aluno, da aprendizagem, do desenvolvimento infantil, enfim, a vida de professora.

Cada ano que passava, me interessava mais pelo que estava aprendendo, mas sabia que ainda faltava algo: a prática.

Finalmente, no último ano do Magistério (1996), fui convidada por uma coordenadora realmente educadora e humana, carinhosamente chamada de “Tia Glaucí”, para ser auxiliar de uma 3ª série do Ensino Fundamental no Colégio Uirapuru. A partir desse momento, pude vivenciar o que aprendia em sala de aula com ótimos educadores e integrar teoria e prática.

Dando continuidade aos estudos, ingressei no curso de Pedagogia, na Universidade de Sorocaba. Foi um momento de conhecimentos mais amplos e teóricos sobre a educação, também com professores que falavam com propriedade e conhecimento. Durante o período da graduação, fiquei dois anos como corretora da 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental, no mesmo colégio em que iniciei. A espera por uma classe foi árdua e lenta, mas valeu a pena, pois em

1999, uma pessoa muito especial em minha vida: a coordenadora Mara Cabral (em memória), com toda confiança em meu trabalho, proporcionou-me uma sala de aula regular.

Foram oito anos de muito trabalho, dedicação, estudos, ensinamentos, aprendizagens, amizades, decepções, vidas que por mim passaram e oportunidades de ajudá-las em sua formação tanto intelectual quanto de ser humano.

Durante esses anos de trabalho, sempre cuidei para que minha vida acadêmica não fosse deixada de lado, apesar da correria do cotidiano escolar do professor e da dificuldade financeira para esses investimentos.

Gostaria de salientar, neste momento, que a busca pelos estudos descritos partiram sempre por decisão própria, não sendo obrigatória à realização dos mesmos.

Nesses anos também participei de vários cursos, palestras, congressos, seminários, capacitações, eventos educacionais, etc., realizados pela instituição em que lecionava. Participei também de alguns eventos, apresentando trabalhos.

Em 2001 fiz uma matéria como aluna especial no Programa de Mestrado em Educação da UNISO, para vivenciar esse mundo de pesquisas e estudos mais profundos.

Mas antes, resolvi me dedicar, em 2002, a uma Especialização em Psicopedagogia Construtivista na UNICAMP. Foi um período muito bom, pois já tinha uma bagagem profissional e já havia passado por dificuldades com alunos. Pude melhorar minha prática docente e conhecer outra área de estudos dentro da educação.

Não desisti do Mestrado em Educação, pois acredito que o professor estudante é aquele que busca sempre novos desafios e novos estudos e para nossa área de educação, a atualização é fundamental, além de ser exigência dentro do currículo.

Retornei ao Programa de Mestrado em Educação em 2004, como aluna especial, fazendo mais duas matérias e em 2005, passei a ser aluna regular.

Infelizmente, em 2006, passei por uma situação decepcionante profissionalmente, pois faltando somente uma matéria obrigatória para concluir meus créditos, não pude fazê-la devido à incompatibilidade de horário de trabalho e da disciplina. Decepção, pois vivi momentos nos quais pude concluir que existem pessoas que ao ver outras caminhando e buscando melhorar profissionalmente e academicamente, fazem de tudo para dificultar.

Hoje vejo que a melhor lição que tive de todos esses momentos dolorosos e difíceis pelos quais passei nesse último ano, é que a competência incomoda o outro e que também é através dela que conseguimos melhores colocações em ambientes abertos, com profissionais que vislumbram a melhora na educação e não somente a prestação de contas aos seus superiores, com o trabalho dos outros. Além da grande amizade que pude reforçar com amigas professoras que sempre me apoiaram e estarão sempre em meu coração, onde quer que estejam.

O ano de 2007 está sendo de muitas mudanças e novas conquistas. Mudanças, pois estou trabalhando em um ambiente novo, o Colégio Objetivo Sorocaba - Portal da Colina, com uma nova equipe de professores e com possibilidade de desenvolver um trabalho que acredito ser fundamental em uma relação professora, equipe e líder: a confiança no trabalho desenvolvido em sala de aula. Isso acontece graças à coordenadora Sílvia Reze Schitini, que, com toda dedicação e competência, possibilita à equipe desenvolver um trabalho eficaz com os alunos, buscando estratégias e atividades atualizadas. Conquistas, como professora estudante, ao terminar mais uma etapa de estudos e conquistas no âmbito pessoal, por realizar um grande sonho e ter encontrado alguém especial.

*Dedico este trabalho...*

*Aos meus avós: Roque, Maria, João e Emília (infelizmente não tive o prazer de conhecê-la), alicerce da família.*

*À Mara Cabral, um exemplo de educadora.*

*À Mel: um anjinho que passou brevemente em nossas vidas...*

*Saudades...*

## **AGRADECIMENTOS**

Obrigada!

Esta é a principal palavra que penso neste momento.

Obrigada a Deus pela oportunidade de me colocar nesse caminho de estudos e crescimento intelectual e emocional.

Obrigada a meus pais Ademir e Vilma pelo apoio incondicional e por participarem de todo processo de estudos, com amor e incentivo em todos os momentos, principalmente nos de dificuldade.

Obrigada aos familiares e amigos pela força, mesmo que distantes e ao meu irmão Marcelo, que neste ano vence uma etapa também de estudos e dedicação: sua conclusão no curso de Direito.

Às crianças que fazem parte de minha vida profissional e pessoal, que possibilitaram meu contato com o mundo infantil, repleto de aprendizagem e amor.

Obrigada ao meu namorado Leandro, uma pessoa especial em minha vida, que em todos os momentos me apoiou e me fez acreditar que a realização deste sonho seria possível e merecido.

Agradeço aos professores que participaram de meu caminho educacional, ao contribuírem teoricamente em minha formação como professora.

Obrigada a equipe de professores que iniciei minha experiência como professora, onde aprendi muito e pude fazer parte da formação de pessoas.

À minha coordenadora e colegas professoras, que confiaram em meu trabalho, dando oportunidade para realizá-lo.

Sílvia, obrigada pela confiança.

Eliete, obrigada pela paciência, dedicação, orientações sempre precisas e organizadas.

*Enquanto ensino continuo buscando, recriando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago... É a partir desse saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação.*

FREIRE, 1999.

## RESUMO

A formação continuada para professores foi o tema desta dissertação, que teve como objetivo geral compreender o que pesquisadores investigaram sobre o tema, identificando as pesquisas em educação que apresentam em seu contexto *o professor*. O aprofundamento das análises foi feito em 4 teses e 9 dissertações da Universidade Estadual de Campinas, que abordaram o tema sobre formação continuada de professores. A investigação teve como problemática o que as pesquisas em educação já estudaram sobre este tema, quais os problemas, objetivos, tipos de pesquisas e conclusões levantadas por pesquisadores em educação. Adotou-se como procedimento a análise de conteúdo de teses e dissertações desenvolvidas no período de 2001 a 2006 na área da educação, pela Universidade Estadual de Campinas. Com o total de 1.545 pesquisas desenvolvidas neste período, investigando o professor, apenas treze tiveram como foco a formação continuada. As análises apontam para uma tendência em pesquisa qualitativa, com análise documental, entrevista, narrativa e estudo de caso, como principais procedimentos investigativos adotados. Os problemas e os objetivos apresentam o foco na eficiência dos cursos de formação relacionado com a prática pedagógica dos professores participantes, e as conclusões reforçam a importância do diálogo com professores para conhecer o contexto de trabalho na escola, a coerência dos planejadores ao elaborar esses cursos e o comprometimento do professor em seu processo formativo.

**Palavras-chave:** formação continuada de professores; educação; cotidiano escolar.

## **ABSTRACT**

Teachers' continuing development was the theme of this dissertation, which had as its general aim to understand what researchers have investigated about the topic, by identifying the researches in the education field that have the teacher in their contexts. The deepening of the analyses was done through 4 theses and 9 dissertations from the State University of Campinas, which approached the issue of teachers' continuing development. This investigation had as its main purpose what researches on education have already studied, that is, which are the problems, targets, kinds of inquiries and the conclusions drawn by their researchers. The procedure adopted was the analysis of theses and dissertations developed between 2001 and 2006 in the education area, at the State University of Campinas. Out of a total of 1.545 researches developed in this period focusing on the teacher, only thirteen had as their scope the teacher's continuing development. Analyses indicate a tendency to qualitative research, with documental analysis, interview, narrative and study of cases as for its main adopted investigative procedure. The problems as well the objectives focus on the efficiency of graduation courses related to the pedagogical practice of the teachers involved, in order to learn about their work context at school, the designers' coherence when planning these courses and the teachers' commitment in their developing process.

**Key-words:** teachers' continuing development; education; school everyday.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Número de dissertações e teses por ano, sobre professores.....	46
Tabela 2. Número de dissertações e as séries estudadas.....	47
Tabela 3. Tipos de escola e níveis de escolaridade nas dissertações.....	47
Tabela 4. Número de teses e as séries estudadas.....	48
Tabela 5. Tipos de escola e níveis de escolaridade nas teses.....	48
Tabela 6. Anos e temas abordados nas dissertações.....	49
Tabela 7. Anos e temas abordados nas teses.....	49

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1. COTIDIANO ESCOLAR:</b>	
<b>CAMINHOS E DESCAMINHOS PROFISSIONAIS.....</b>	<b>17</b>
1.1 AMBIENTE ESCOLAR.....	17
1.2 SER – ESTAR PROFESSOR.....	25
1.3 PROFESSOR REFLEXIVO.....	30
<b>2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....</b>	<b>32</b>
2.1 DIFICULDADES AO ABRANGER O TERMO.....	32
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFESSORES HUMANOS .....	38
<b>3. PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES</b>	
<b>SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....</b>	<b>45</b>
a) Problema .....	50
b) Objetivos .....	52
c) Tipos de pesquisa .....	53
d) Conclusão .....	56
<b>REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA ESTUDANTE.....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>63</b>
<b>APÊNDICE A – Relação das dissertações e teses com a palavra chave – professor.....</b>	<b>66</b>

APÊNDICE B – Relação das dissertações e teses sobre formação continuada de professores.....	76
APÊNDICE C – Tabela do “PROBLEMA” das pesquisas.....	78
APÊNDICE D – Tabela de “OBJETIVO” das pesquisas.....	80
APÊNDICE E – Tabela do “TIPO DE PESQUISA” das pesquisas.....	83
APÊNDICE F – Tabela das “CONCLUSÕES” das pesquisas.....	89

## INTRODUÇÃO

Durante esses dez anos como professora do Ensino Fundamental I, as escolas em que lecionei ofereceram muitos cursos para manter o professor atualizado: reciclagem, capacitação, palestras, tentativas de grupo de estudo, enfim, cursos de formação continuada. Tais cursos tinham a definição de tema, custo, dias e horários impostos pela escola, sem consulta aos principais interessados: nós, professores, que, então devíamos nos mobilizar, abrindo mão, por vezes, do convívio familiar, do fim-de-semana, do merecido descanso, para a realização de mais um curso.

Com tanto trabalho de correção, planejamento, entre outras cobranças burocráticas do cotidiano docente, os cursos apareciam como uma obrigação, como algo a mais que atrapalha, pois deixam acumulado o trabalho direto com os alunos. Em sua maioria, são cursos que valorizam o cognitivo, ou seja, o professor será melhor no seu trabalho se aprender cognitivamente sobre algo. As discussões éticas, políticas ou de gestão da escola não são alvo de sua formação nem se relacionam com sua competência, portanto, não inclusas na formação continuada.

Com a supervalorização dessas capacitações cognitivas, indaga-se quem realiza o diagnóstico ou o levantamento das necessidades para justificar tantos cursos. Comparando com outros professores, do Ensino Fundamental II e Médio, por exemplo, eles não têm uma agenda de cursos como os do Fundamental I. Por que será que o professor de 1ª à 4ª série, nunca está capacitado, formado, mesmo com formação universitária e/ou com pós-graduação?

A formação continuada, da maneira que se apresenta, com cursos prontos e com temas já determinados pela gestão da escola, faz do professor um estudante reflexivo de sua prática? As pesquisas em educação que apontam como foco de estudo a formação de professores, apresentam que tipo de discussão sobre essa formação continuada? Qual a resposta de pesquisadores sobre essa prática de imposição de cursos, principalmente para professores do Ensino Fundamental I? Qual a opinião de professores que participam de tantos cursos, sobre sua formação? O que os professores gostariam de estudar?

Diante de tais questionamentos, surgiu a problemática deste estudo: o que pesquisadores em educação têm investigado e quais suas conclusões e contribuições sobre a formação continuada para professores?

Desta forma, o objeto de investigação deste estudo foi a produção acadêmica do programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Unicamp, sobre formação continuada de professores, no período de 2001 a 2006.

Foi utilizada a metodologia de levantamento dessas pesquisas, com o objetivo de identificar quantitativamente as pesquisas em educação, sobre professores, no período determinado e identificar, nas teses e dissertações sobre formação continuada de professores, os principais temas abordados, os problemas, objetivos e tipos de pesquisa utilizados pelos pesquisadores, qual o nível de escolaridade mais investigado quando se procura conhecer a formação continuada para professores, análises e ou as discussões dos resultados apontados por eles.

A escolha por essa Universidade se deu pelo fato de ser uma instituição reconhecida nacionalmente, como um excelente centro de investigação científica, preocupado com uma sólida formação global do aluno.

Existem pesquisas na área de educação que fornecem subsídios para um estudo e compreensão sobre a formação continuada de professores, mas enfocam o valor de tal prática, como manter o professor aprendendo sempre, como se a única forma de aprendizagem se realizasse por cursos formais.

No ambiente escolar, a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I é assunto que está muitas vezes nos diálogos escolares, tanto por parte dos líderes das equipes quanto por parte dos próprios professores, mas não há consulta aos mesmos para escolha dos temas que gostariam de estudar. Este é um dos fatores que pode influenciar a motivação para o início de um curso ou estudo sobre determinado assunto, podendo haver recusa dos professores e gerando a fala “*Curso de novo?*”.

Muitos professores gostam de estudar, têm interesse na realização de cursos, porém, o cotidiano escolar, as obrigações e exigências da docência, a política e gestão da escola, influenciam o trabalho do professor, ou seja, cursos esporádicos, muitas vezes, não solucionam a qualificação docente e podem influenciar negativamente no conceito de auto eficácia, resultando insegurança, pouca criatividade e autonomia na atuação do professor em sala de aula.

Assim, a coerência na elaboração, no planejamento e durante a avaliação, por parte da equipe responsável, é fundamental para a realização de um programa de formação continuada.

O professor encontra muitos obstáculos em seu cotidiano escolar: indisciplina, quantidades enormes de serviços que leva para casa (correções, planejamentos e estudos para as próximas aulas...). Por essas e outras dificuldades pelas quais o professor passa em seu dia-a-dia, acredita-se ser fundamental que ele tenha um espaço dentro de sua escola para refletir essas práticas pessoais, bem como ouvir seus colegas de trabalho para trocar experiências e caminhar em um trabalho em equipe. A escola pode e deve criar espaços para que exista esse crescimento.

Interessante observar que nos discursos para a motivação de alunos, por vezes ditado por cursos de formação continuada, relacionam a motivação com não imposição de tarefas, mas quando se refere ao ensino do professor (adulto, autônomo), não precisa ser consultado. Suas motivações não são consideradas para a participação de cursos. Fica evidente a imposição na sutileza do convite: o professor sempre pode escolher, não realizar um curso, mas, se o fizer não “pontua”, consideram-no não colaborador, não interessado em melhorar, ou seja, ele pode recusar a participar de um curso solicitado pela escola, mas não deve.

O professor precisa de tempo para ensinar-aprender, principalmente interagir. O professor estudante é aquele que busca novos conhecimentos, visando melhorar sua prática. Leituras sobre assuntos relacionados à sua área profissional, trocas de experiências cotidianas com seus colegas de trabalho e reflexões sobre suas ações pedagógicas devem fazer parte de sua vida como educador.

Como incentivar o estudo e o prazer pela leitura em seus alunos se não é um professor estudante, reflexivo e interessado na aquisição de novos conhecimentos e um pesquisador?

Estudos e reflexões sobre essa temática foram apresentados no decorrer dos capítulos, que seguem, primeiro com uma abordagem sobre os caminhos e descaminhos profissionais do professor, as questões do ambiente escolar e o professor reflexivo.

A formação continuada de professores, incluindo a dificuldade em abranger o termo e questões voltadas ao professor diante das dificuldades encontradas em seu cotidiano escolar e a busca por melhores condições de trabalho, fez parte do segundo capítulo.

Com o objetivo de compreender o estado da arte sobre formação continuada de professores, o terceiro capítulo descreveu a pesquisa realizada com análise das teses e dissertações em educação da UNICAMP, no período de 2001 a 2006. Finalizando com reflexões e considerações sobre a temática e o cotidiano escolar.

# **1. COTIDIANO ESCOLAR: CAMINHOS E DESCAMINHOS PROFISSIONAIS**

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades que o dia-a-dia de uma escola pode proporcionar e as diferenças entre o dia-a-dia de escolas diferentes, a ser considerado quando da formação de professores. Conhecimentos e valores são formados no cotidiano da escola, nas interações e relações sociais. O professor, ao escolher os caminhos para essa interação, pode permitir experiências com relações mais ou menos democráticas, éticas, que privilegiam o humano.

Criar, alimentar, conduzir para fora, fazer sair de um estado para outro, enfim educar pode ganhar amplos sentidos. (Codo; Gazotti, 1999; Vasconcellos, 2007)

A educação escolar apropria-se da experiência da humanidade acumulada e transformada em conhecimento, e, de maneira sistematizada, constrói estratégias para o desenvolvimento cognitivo, social e político do indivíduo. Interação entre os membros da sociedade facilita a construção e apropriação desse conhecimento. Em nossa sociedade, essa apropriação se dá nas esferas do cotidiano e em instituições criadas para esse fim, como a escola.

A instituição escolar, tal qual se apresenta hoje, é resultado de um processo histórico complexo, com mudanças de conceito sobre homem, ensino, aprendizagem. A maneira como pensamos a educação, se modifica ao longo da história. Pode-se dizer que a função da escola atualmente é instrumentalizar os alunos para perceberem criticamente a realidade social e comprometer-se com a sua transformação.

## **1.1 Ambiente escolar**

Espaço de integração social e cultural, a escola adquire um espaço social próprio. Paredes pintadas de branco, amarelo, cinza, sem letras, embora o ambiente letrado, não pode pixar, não pode correr no corredor, não pode conversar alto, enfim, um conjunto de normas e regras que podem ser visualizadas na estrutura física de seu espaço, nas falas dos atores que integram a escola e nos regulamentos formais para o "bom" andamento da escola. O conjunto

de norma de conduta está, na maioria das vezes, imposto por diretrizes nacionais e ao professor, cabe o papel de mediador também dessa função.

Por estar envolvido em um processo em que não basta somente chegar em sala de aula e depositar as informações planejadas para aquele dia, em determinada área do conhecimento, o professor deve ter muita cautela desde o planejamento das aulas até o momento de sua atuação em sala de aula. O professor trabalha com muitas variáveis nesse processo, pois além de ser responsável por ensinar conteúdos previstos para cada série, tem de adaptar esses ensinamentos com a heterogeneidade de seus alunos tanto no que se refere à bagagem cultural individual quanto às facilidades e dificuldades para aprendizagem.

Como ser humano, o professor do Ensino Fundamental, respeitando as diferenças individuais e de contexto escolar inicia seu dia carregando o material que usará em seu trabalho. Antes mesmo de chegar à sala de aula, passa por ex-alunos que o reconhecem, cumprimentam, abraçam, ficam junto, conversam, até aparecer o aluno atual, segurando a professora mais firmemente, "ela é minha professora agora", com o sentido de posse, vai dirigindo a professora mais rápido para a sala de aula.

À frente de olhares atentos, ansiosos, começa a sua rotina: recepção dos alunos em sala de aula, organização da classe para iniciar a aula, apresentação da rotina do dia, correção da sedimentação de casa, um bilhete a ser respondido ou a ser enviado.

Diariamente, trabalha com as disciplinas de Matemática, Português, Ciências, História e Geografia. Além de dar conta deste vasto conteúdo previsto para cada série do Ensino Fundamental, desenvolve projetos interdisciplinares com os alunos durante o ano, como projetos de Artes, Informática, Leitura...

Hora do intervalo! Vai até a sala sempre acompanhada, sempre observada e observando, pois continua atuando como educadora. Na sala dos professores, alguém fala dos alunos, da correria, do cansaço diário, da vida pessoal, do número absurdo de atividades para corrigir, de reuniões marcadas, de um curso para fazer, das dificuldades financeiras, da necessidade de continuar aprendendo, de como está defasado o que faz, que é preciso melhorar... Quando não usa seu tempo de descanso para resolver assuntos com a coordenadora, desentendimentos entre os alunos, problemas de disciplina e dificuldades dos alunos, toma um suco, café, água e volta com os alunos ao seu redor. Agora mais apreensiva com o tempo curto para cumprir o conteúdo, com sua capacidade questionada, com o pensamento no fim de semana que usará para corrigir e planejar algo.

Final do período. Entrega seus alunos aos responsáveis, conversa com alguns sobre os acontecimentos do dia, bate um papo informal e volta à sala de aula para arrumá-la e decidir o que levará de trabalho para casa.

O professor deve respeitar os alunos, as diferenças, trabalhar a diversidade, motivar, identificar as dificuldades, avaliar, inovar, ousar, deve, deve, deve. Sempre devendo, sempre incompleto, por quê?

Ao se falar em interações sociais no cotidiano escolar, abre-se uma grande possibilidade de estudos, pois dentro desse processo participam muitos sujeitos, com características e vivências diversas e pessoais.

O professor é um sujeito importante nesse processo, com ele os alunos se apropriarão de conhecimentos. No passado, ser professor conotava ser detentor de um saber e de um respeito profissional inquestionável. Toda formação intelectual do indivíduo dependia da transmissão desse saber, além dos valores morais constituídos nos corredores das escolas.

As teorias educacionais avalizavam uma postura de autoritarismo justificada pelo contexto histórico social, no qual não se podia questionar, opinar ou argumentar, apenas reproduzir o que se aprendia, não possibilitando ao aluno ser um sujeito ativo no processo de construção de sua aprendizagem. Nesse contexto, o professor sentia-se seguro, pois a idéia de que sua formação não necessitaria ser repensada também fazia parte desse histórico. Bastava, então, a visão de uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida, com atividades inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes.

A escola foi o local para a formação da “homogeneidade social”, deixando bem marcadas as possibilidades de ascensão somente para aqueles que freqüentassem a escola e se tornassem bons alunos na perspectiva dela. (Freitas, 2003)

Outras práticas pedagógicas foram estudadas; a concepção de aprendizagem por meio da interação, presente principalmente em Piaget e Vigotski, desencadeou reflexões e mudanças nas práticas pedagógicas. O sujeito é ativo no processo do ensino-aprendizagem, a interação do objeto de conhecimento com o sujeito num contexto social é reconhecida como significativa para o estudo na escola.

Esse perfil pedagógico foi assumido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que concebem o processo de aprendizagem como propriedade do sujeito e não desvalorizam o

papel determinante da interação como o meio social e, particularmente, a escola. “Ao contrário, situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e professores atuam como co-responsáveis, ambos com uma influência decisiva para o êxito do processo. (Introdução, p.52)

Porém, ao adotar um modo de pensar diferente, exige-se condutas diferentes de interação, de relação, que estão ligadas a crenças, valores, que também passam por alteração. O mundo atual, com a tecnologia da Internet, por exemplo, muda as relações sociais, as interações entre as pessoas, é diferente ser amigo de alguém que tem segurança, carro blindado, casa em condomínio. (Bauman, 2005)

Ao tentar adaptar-se às mudanças, a fragmentação da própria identidade e sem tempo hábil para observar e trabalhar na reconstrução dos seus valores sobre educação, o professor encontra-se entre pressões, cobranças e incertezas, ora acreditando no novo, ora agarrando-se às “velhas” estratégias de educar, não definindo um caminho que o levaria a descobertas e ao prazer de resignificar sua história profissional.

Nessa perspectiva, deve-se ter um olhar atento às crenças e valores que os docentes têm sobre educação para possibilitar que eles, ao se apropriarem dos seus processos de conhecimento, também se envolvam no processo do aluno.

... assistimos a mudanças nos padrões de trabalho e conseqüentemente nos padrões de relações sociais e de formação escolarizada. É visível o impacto das novas tecnologias e das novas formas de trabalho que elas geraram e que estão gerando com rapidez até há pouco tempo inimaginável, embora devamos reconhecer que nem todos têm condições de perceber o que realmente se passa, pois, em nosso país não são poucos os nichos de exclusão cultural, inclusive entre as elites governantes. (Gatti, 2000, p.2)

Em uma construção neoliberal da educação, a necessidade de uma aprendizagem, ao longo da vida, como conseqüência da sociedade atual, é fundamentada por Jacques Delors (1998) em quatro pilares que são ao mesmo tempo pilares do conhecimento e da formação continuada: aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos.

Em primeiro lugar, o ser humano precisa se conhecer, se aceitar e estabelecer metas e objetivos para sua vida. Para que isso se concretize, aprender a fazer é de extrema importância e muito se pode aprender na escola e na convivência com o outro. É nesta questão que entra a aprendizagem de saber viver junto com o outro, com ele aprender e progredir. Acredito que a

sociedade em que vivemos hoje precisa rever questões no que diz respeito à relação social e ao respeito mútuo. Não basta ter somente um desenvolvimento econômico e tecnológico. O desenvolvimento do ser humano é parte integrante desse processo de desenvolvimento.

De acordo com Cortella (2003, p. 158), “A nova realidade social a ser parida também por nós educadores é mais do que uma espera (nostalgia do futuro); é um escavar no hoje de nossas práticas à procura daquilo que hoje pode ser feito”. O educador, para os dias atuais, deve ter um perfil daquele que colabora com a realidade social em que vive, sendo um pesquisador em busca de melhores possibilidades para a educação, movido de paixão pelo humano.

O professor não trabalha sozinho e não deve ser o único responsável pelo sucesso ou fracasso do ensino. No entanto, ele é considerado ator principal, pois participa desde o início do processo educativo e pode escolher o caminho que achar melhor para prosseguir com seus alunos. Escolher, no sentido de diversificar estratégias em sala de aula, buscar novas atividades de acordo com a proposta estabelecida pela instituição da qual faz parte.

O ambiente escolar e as relações sociais que ocorrem em um lugar repleto de vida humana, novos conhecimentos e avanços tecnológicos, enfim, as interações no cotidiano escolar de importância, para o trabalho do professor em busca de aprendizagens.

A aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio, em uma perspectiva sócio-histórica, é construída a partir de conteúdos sócio-culturais, gerando representações, significados e valores que, uma vez internalizados pelo sujeito, irão permear o cotidiano das diversas situações vividas por ele, contribuindo ou dificultando interações significativas e possibilitadoras de salto qualitativo de desenvolvimento e transformação. (Vigotski, 1998)

As formas de organização cognitiva são formas de organização social, ao estudar as funções psicológicas superiores, Vigotski afirmou que toda função psicológica foi antes uma relação social (Pino, 2000). Vigotski construiu sua teoria, tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, e enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento.

A questão central é o conhecimento adquirido pelo indivíduo que provém da interação do sujeito com o meio. Em uma perspectiva sócio-interacionista, o desenvolvimento humano depende das relações estabelecidas com o meio social no qual o indivíduo está inserido.

Uma relação importante nesse comportamento é estabelecida pela comunicação, que permite realizar a troca de informações e produzir conhecimento, além de dar continuidade à cultura do homem, pela aquisição da linguagem.

A palavra tem o poder de regular e de conferir um caráter mediador à relação entre as pessoas. As interações verbais internalizam-se, isto é, são reconstruídas no plano individual, transformando-se em funções psicológicas e criando a base para a estrutura social da personalidade. As funções psicológicas emergem no plano das relações sociais, e o indivíduo constrói a partir delas. Nesse sentido, Vigotski afirma que 'nos tornamos nós mesmos através dos outros'. (Góes, 2000, p.56)

Na compreensão de suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico, a idéia de mediação na qual o sujeito do conhecimento (que é o homem) tem acesso mediado aos objetos através de recortes do real, é importante para as funções do professor na escola.

Vigotski enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações. Outro aspecto que se acredita ser de grande valor teórico e possibilitador da compreensão das interações sociais é o desenvolvimento cultural retratado por Vigotski, que passa por três momentos: o desenvolvimento em si, para os outros e para si.

Em uma breve síntese, Pino (2000, p. 65-66) retrata o desenvolvimento em si, sendo a "... realidade natural ou biológica da criança enquanto algo que está dado. É o momento teórico que precede à emergência do estado de cultura."

No desenvolvimento para os outros, "... o 'dado' em si adquire significação para os outros... momento de distanciamento do homem da realidade em si, a qual se desdobra nele na forma de representação, testemunhando a presença da consciência."

Já o desenvolvimento para si "É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse outro, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva..."

A imitação do outro, do ato de estar representando o outro, que se pode formar a identidade, o eu passa a ser coletivo, com interferência do outro. Nesse momento, surge o jogo imaginário. A criança cria personagens, vivencia diversas situações do cotidiano; de modo a proporcionar uma interação ampla entre os sujeitos envolvidos nessa situação. A imitação para Vigotski não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros, é a criação do novo a partir do que observa no outro.

É importante ressaltar que o indivíduo é coletivo. Dessa forma, o coletivo me interfere e eu interfiro o coletivo. Assim, a formação do indivíduo pode estar atrelada a muitos desses significados.

Voltando à questão educacional dentro desta reflexão, ao se trabalhar com as interações sociais no ambiente escolar, é importante também destacar o que o trabalho educativo produz. Ele alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular apropria-se da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo apropria-se dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização. Portanto, a referência fundamental é justamente o quanto o gênero humano conseguiu desenvolver-se ao longo do processo histórico de sua objetivação.

O conceito de trabalho educativo situa-se em uma perspectiva que supera a opção entre a essência humana abstrata e a existência empírica.

A essência abstrata é recusada na medida em que a humanidade e as forças essenciais humanas são concebidas como cultura humana objetiva e socialmente existente, como produto da atividade histórica dos seres humanos. Produzir nos indivíduos singulares a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, significa produzir a apropriação pelos indivíduos das forças essenciais humanas objetivadas historicamente.

Esse conceito de trabalho educativo também supera a concepção de educação guiada pela existência empírica, na medida em que sua referência para a educação é a formação do indivíduo como membro do gênero humano.

Ao adotar a referência da formação do indivíduo como membro da espécie humana (ou gênero humano), esse conceito de trabalho educativo está estabelecendo como um dos valores fundamentais da educação, o desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho.

O papel do professor é fundamental em sala de aula. É preciso lembrar que tem influência sobre o desenvolvimento do aluno e suas atitudes vão interferir fortemente na relação que ele irá estabelecer com o conhecimento. O professor é quem dá o 'tom' do desafio proposto, ele deve ser o líder da situação, saber gerenciar o que acontece, tornando o meio o mais favorável possível, desencadeando reflexões e descobertas.(Macedo; Petty; Passos, 2000, p.39-40)

É através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo interiorizará as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Assim, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento do indivíduo.

As situações – problema nas quais o estudante precisa de auxílio para fornecer uma solução, são as que permitem a maior oportunidade de aprendizado e desenvolvimento e devem ser conseqüentemente, exploradas pelo educador. Enfim, a vida social é um processo dinâmico no qual cada sujeito é ativo e proporciona a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um.

Para que o educador possa compreender o indivíduo em sua concreticidade, precisa da mediação de abstrações, pois essa concreticidade não se apresenta ao educador como decorrência imediata do fato de ele estar em contato com o aluno. Além do mais, conhecer a concreticidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que ele é, mas também ao conhecimento do que pode vir-a-ser. Esse conhecimento, por seu lado, implica um posicionamento em favor de algumas das possibilidades desse vir-a-ser e, conseqüentemente, contra outras. (Duarte, 2001, p.22)

Refletir sobre o ambiente escolar sem abordar as relações sociais que estão envolvidas nesse processo torna-se uma reflexão vazia e sem sentido. Escola sem relação social não é escola. Educação sem sujeitos interagindo não é educação.

Gadotti (2000), ao relatar o papel da escola na sociedade atual, afirma que

Cabe a ela organizar um movimento global de renovação cultural, aproveitando-se de toda essa riqueza de informações. Hoje é a empresa que está assumindo esse papel inovador. A escola não pode ficar a reboque das inovações tecnológicas. Ela precisa ser um centro de inovação. Temos uma tradição de dar pouca importância à educação tecnológica, a qual deveria começar já na educação infantil. Na sociedade da informação, a escola deve servir de *bússola* para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações "úteis" para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer.

Mudanças na educação são obviamente necessárias, como fora dito anteriormente, mas a forma em que elas ocorrerão deve ser levada em consideração. Aplicar métodos ou basear-se em teorias sem o estudo e reflexão necessários pode prejudicar o processo de aprendizagem ao invés de enriquecer seu desenvolvimento.

Concomitante a importância de se refletir sobre o seu próprio trabalho, está a forma do professor em alcançar esses objetivos. Muitas são as variáveis nesse processo que facilitam ou não o estudo em questão. Como fatores que dificultam esse processo pode-se dizer a falta de tempo devido ao acúmulo de atividades do seu cotidiano, limitando o professor a executar somente as atividades que fazem parte de suas obrigações enquanto professor, dificultando assim, os momentos de pensar sua prática, rever e, assim, melhorá-la. Além da dificuldade de administrar seu tempo, o professor se depara muitas vezes com a dificuldade financeira para envolver-se em atividades desse tipo. Suas prioridades financeiras são outras, pois o salário recebido não o ajuda a realizar constantemente essas atividades.

A instituição escolar da qual fazem parte, os obriga a participarem de cursos e palestras para repensarem suas práticas, mas, na verdade, são discursos que já ouviram muitas vezes em outros tipos de encontros, desestimulando-os e aumentando a seguinte fala: “*Curso de novo?*”. Esses podem ser alguns descaminhos encontrados pelos professores em sua jornada diária de trabalho. O que nos faz questionar: se a escola adotou uma postura sócio-histórica interacionista, como perspectiva pedagógica para o ensino, por que não se aplica isso à aprendizagem do professor e ampliam-se as formas de aprender ou de formação continuada exclusivamente por meio de cursos em sala de aula?

## **1.2 Ser – estar professor**

Será feita uma breve reflexão sobre o dia-a-dia do professor, dando continuidade ao estudo sobre os caminhos e descaminhos profissionais. Nossos professores já passaram por muitas mudanças em seu cotidiano escolar: desde novas exigências para sua formação inicial e continuidade do estudo em serviço até os interesses e mudanças dos discentes que recebem nas escolas.

Ser professor hoje, para Gadotti (2000),

... é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter *consciência* e *sensibilidade*. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas.

## Heroínas e heróis?

Em sala de aula, o professor trabalha com muitas variáveis dentro do processo de aprendizagem, como, por exemplo, adequar os conteúdos exigidos em cada série do Ensino Fundamental ao grupo de alunos heterogêneos, tanto no que se refere à bagagem cultural trazida por cada indivíduo, quanto a comportamentos e interesses de vida.

Mesmo sabendo que o planejamento de estratégias bem elaboradas faz parte do processo eficaz do ensino, muitas vezes, o planejado não pode ser executado, pois trabalhar com seres humanos é trabalhar com o imprevisível e o adaptável. Muitas vezes, o trabalho planejado para determinado dia é totalmente ou parcialmente adaptado no momento de atuação, devido a questões surgidas durante o contexto ou simplesmente porque determinado assunto não foi interessante para a turma.

O trabalho do professor é bem delicado, pois se ele tiver uma postura rígida em sala de aula com seus alunos, não ouvindo realmente o que têm para dizer, pode ser que surja nesse momento, um bloqueio de comunicação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A confiança que os alunos têm em seus professores pode ajudar muito na aprendizagem, pois ela acontece em um ambiente onde há o respeito mútuo e liberdade de expressão.

Os alunos chegam em sala de aula com outros incômodos e buscam respostas para outras questões, muitas vezes não só pedagógicas, ou do conteúdo curricular proposto. Por estas e outras dificuldades pelas quais o professor passa em seu cotidiano escolar, acredita-se ser fundamental que ele tenha um espaço dentro de sua escola para refletir essas práticas pessoais, bem como ouvir seus colegas de trabalho para trocar experiências e caminhar em busca de um trabalho em equipe. A escola pode e deve criar espaço para que exista esse crescimento.

Pensando nisso, Schön (1997, p. 87) diz que

(...) Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atendo à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis.

O professor precisa ser cuidado, resgatado em seu valor e dignidade. Este resgate implica nos aspectos básicos como salário, condições de trabalho, valorização social. Um outro elemento muito relevante é a formação.

Para se construir uma prática reflexiva, em termos de escola, são necessárias algumas condições objetivas de trabalho, caso contrário, cai-se no idealismo, ou seja, um conjunto de idéias bonitas, mas sem mediações para se colocar em ação. Hoje, além da formação inicial, o espaço de trabalho coletivo sistemático é uma exigência essencial.

Para tanto, há necessidade de se articular a formação contínua com a gestão escolar, na medida em que as necessidades de formação passem a ser identificadas pelos professores, em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola.

O desafio consiste em conceber a escola como ambiente educativo, onde trabalhar e formar integram o ofício de ser professor. É claro que cada profissional tem seus dias difíceis no trabalho que provêm de diferentes possibilidades. Mas, ao se falar do profissional professor, que é o foco principal deste estudo, vê-se que seus dias difíceis se tornam cada vez mais constantes e parecem-me que alheios à preocupação e interesse de muitos.

A solidão da profissão, neste sentido, é muito cruel com o profissional que já enfrenta barreiras em seu dia-a-dia e, muitas vezes, não encontra saída. O que o dia-a-dia nos mostra e o que se vive na sociedade atual é um descaso com esse profissional responsável pela aquisição do conhecimento e formador de cidadãos, que serão inseridos nessa mesma sociedade que, muitas vezes, não o valoriza e não o incentiva a prosseguir seu caminho.

Muitas pessoas, ao nos apresentarmos como professora de Ensino Fundamental, por exemplo, referem-se a um trabalho fácil, somente de meio período, com crianças e férias duas vezes ao ano. Já me espantei com essa concepção, pois só quem está nesta profissão sabe o quanto se exige de nós para executá-la: trabalhar com crianças é desgastante física e emocionalmente; levar trabalho para casa diariamente; férias: merecidas e sempre com trabalhos pendentes e estudos a fazer...

Claro que essa concepção sobre nossa profissão não pode ser generalizada a ponto de dizer que todas as pessoas pensam dessa forma. Mas o que vejo ainda nesse início de século, com tantas tecnologias e informações avançadas, é que o professor ainda é visto como um profissional de importância pequena na sociedade.

Não quero dizer que ser professor é fazer parte da melhor ou mais importante profissão, mas é sim um trabalho que precisa ser valorizado, como todos os outros, pela

importância social que tem. O que para muitos pode ser visto como um simples desabafo de uma professora que em uma década de trabalho já presenciou dificuldades e angústias precisa ser revisto principalmente pelas autoridades e que haja uma preocupação maior em sua forma como um todo.

Pode se refletir que atualmente estamos em presença de um descompasso que se afigura entre as mudanças havidas na identidade de gênero e as demandas e características presentes na atividade docente, que interpelam ainda em grande parte uma identidade de gênero tradicional. É nessa articulação defasada que se manifestam alguns dos sintomas da crise de identidade que atinge atualmente aos docentes. (Batista; Codo, 1999, p.61)

Antigamente, a profissão de professor era carregada de mais orgulho, tinha mais privilégio social. Pensando em tantas mudanças ocorridas no ambiente profissional do professor, destaca-se uma problematização vivida por ele diante da situação em que está inserido, que é sua identidade como professor.

O professor precisa ensinar os conteúdos previstos para cada série, precisa conquistar a classe para ter um bom relacionamento e conseguir atingir seus objetivos, ser competente no que faz, pois, caso contrário, pode contribuir para a falência da educação, precisa cumprir com seus deveres e obedecer aos prazos que lhe são determinados para entrega de atividades, enfim, seu trabalho é infinito. Cumprir, realizar, criar, inovar, buscar, fazer, ensinar, educar, ouvir, acolher, repreender, ajudar, incluir são ações de seu cotidiano que fazem parte de sua função como professor.

O professor tem vivido tempos de acúmulo de exigências que precisa desempenhar bem para não perder o emprego e também não prejudicar os caminhos educacionais e a formação dos seus discentes. Mas como está esse professor diante de tantas informações e mudanças que precisa acompanhar e estar inserido? Ao mesmo tempo em que está diante de uma nova clientela para se trabalhar, faz parte de uma política educacional em que seus saberes precisam ser atualizados em busca de novas estratégias de ensino, visando à eficácia de sua atuação com os alunos. Já não é mais um professor detentor de todo saber e fechado a mudanças.

Ser professor, nos dias de hoje, é estar aberto a novos estudos e trocas de experiências em busca do melhor para o ensino-aprendizagem. É exigida desses profissionais da educação a continuação dos estudos após sua formação superior. A idéia de ser professor estudante é essencial para desempenhar seu trabalho, principalmente porque nenhum profissional pode

paralisar seus estudos e encerrar a aquisição de conhecimentos ao receber seu diploma do Ensino Superior, acreditando que seus conhecimentos foram adquiridos e limitados durante alguns anos.

Diante da reflexão feita até o momento sobre o cotidiano escolar em que o professor está inserido e as dificuldades e dedicação que precisa dispor em seu trabalho, estar professor, na busca de novos conhecimentos, interagir com a equipe para dialogar sobre seu trabalho, se preocupar com inúmeras variáveis, como o mediador do conhecimento precisa ouvir seu aluno, valorizar o diálogo em sala de aula, estar disposto a mudar suas aulas, caso suas estratégias não estiverem dando certo com determinada turma, estabelecer uma ligação de afeto com seus alunos e finalizando, proporcionar uma aula significativa, levando em consideração toda a experiência de vida, visões e desejos diferentes entre os alunos.

Professores sempre têm trabalho acumulado para fazer em casa, finais de semana e feriados. Acúmulo não por falta de organização profissional ou por desleixo com seus deveres, mas por um trabalho que exige horas além da sala de aula.

Para preparar aulas não basta somente escolher as páginas a serem dadas ou um assunto a ser trabalhado naquele dia. É um ato de pensar muito: o quê, como, por que trabalhar determinados assuntos com os alunos. É a busca de diferentes estratégias para que haja motivação e prazer no que se está ensinando.

Além disso, tem também o processo “pós-sala de aula”, a correção, avaliação posicionamentos sobre a aprendizagem de seus alunos. Para que o processo de aprendizagem seja eficaz e verdadeiramente apreendido pelo aluno, é preciso que se retomem questões que sob olhar minucioso do professor, não tenham sido bem assimilados ou compreendidos pelos alunos.

Essa retomada com os alunos também exige tempo, em sala de aula e também fora dela, tornando o trabalho do professor muito além das quatro paredes escolares.

Em todas as profissões, estudar é fundamental e faz parte do processo de crescimento. O professor não foge a essa regra. Por lidar com questões educacionais, é primordial que também desenvolva o processo de estudo. Mas quando surgem oportunidades para que executem essa importante questão, inúmeras variáveis dificultam sua realização.

Muitas vezes a fala que se ouve sempre: “Curso de novo?”, pode surgir pela falta de tempo devido ao trabalho incansável e constante desse professor. Outra possível questão pode

estar ligada ao fato de que investimentos em sua carreira e formação pós-acadêmica tenham um valor muito alto e não esteja dentro do orçamento pessoal, por seu salário não ser compatível com a quantidade de trabalhos que desenvolve.

O foco em questão seria uma mudança, para facilitar a continuação dos estudos dos professores, através de uma vida profissional mais estável, menos estressante e mais valorizada dentro da sociedade na qual estão inseridos.

### **1.3 Professor reflexivo**

O conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas.

Em uma prática reflexiva o professor cria e proporciona oportunidades para o seu próprio desenvolvimento. A insatisfação sentida por muitos educadores com a sua preparação profissional, que não contempla determinados aspectos da prática, tem conduzido a movimentos de reflexão e de desenvolvimento do pensamento sobre as práticas.

O professor investigador tem de ser um professor reflexivo, uma condição necessária, mas não suficiente, isto é, na investigação, a reflexão é necessária, porém não basta. Em nossa vida pessoal e profissional a reflexão constitui um elemento importante do processo de aprendizagem. Assim, um professor que não reflete sobre o ensino atua de acordo com a rotina, aceitando a realidade da escola e os seus esforços vão encontrar as soluções que outros definiram por ele.

Uma prática reflexiva pode contribuir, abrir novas possibilidades para a ação e pode conduzir a potenciar a transformação que o professor deseja. No entanto, para alguns professores, a reflexão, na prática, é muito ameaçadora ou difícil de fazer enquanto outros pensam que reflexão é qualquer coisa que estamos sempre a fazer.

Situações de formação continuada na escola adquirem uma natureza coletiva, uma vez que o esforço reflexivo empreendido pelos profissionais envolvidos nessas situações é individual, mas necessita de apoios, de parceiros que possam contribuir com o professor no processo de reflexão sobre a prática.

Há de se pensar em formação continuada direcionada a levar os professores a falarem sobre o seu próprio saber, não para tomá-los como verdades, ou para identificar carências na formação dos mesmos, mas para que os professores possam buscar novas mediações com o próprio trabalho.

O desafio consiste em conceber a escola como ambiente educativo, onde trabalhar e formar integram o ofício de ser professor.

Como um professor levará um aluno a pensar criticamente e ser uma pessoa reflexiva, se não é um professor reflexivo?

Se quisermos formar cidadãos capazes de pensar sobre a sociedade em que estão inseridos e que saibam resolver diferentes situações em sua vida, precisamos, em primeiro lugar, acreditar nessa prática e realmente executá-la; ter liberdade e apoio da instituição para sermos professores reflexivos.

## **2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Estudos, reflexões e buscas de novas informações e conhecimentos são sempre necessários e fazem parte de qualquer formação profissional. Na área da educação não é diferente. Mas como a formação continuada do professor pode ocorrer para diferenciar de treinamentos ou atualização em serviço?

A formação docente é processo contínuo, pois, a princípio, o professor, pela característica de sua profissão, está em situações de crise cognitiva, ou seja, de aprendizagem, no cotidiano da escola com trocas de experiências.

Prosseguindo a reflexão, falar de educação continuada para professores envolve muito mais do que simplesmente cursos dos quais participam e determinados assuntos específicos em educação vistos em palestras. Faz-se necessário o professor estudante, ou seja, adquirir postura investigativa do estudante, agente ativo de sua aprendizagem.

### **2.1 Dificuldades ao abranger o termo**

Definir claramente um termo, no caso, formação continuada, significa entender a ponto de transpor o cotidiano, avaliar as condições em que determinada ação foi realizada e se atingiu os objetivos. Termos como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, educação permanente, continuada, formação continuada, em serviço, desenvolvimento profissional ou capacitação foram usados como equivalentes, porém, não são sinônimos e trazem uma concepção de educação, que orienta o que se espera da postura do professor.

Nessa direção, Marin (1995) alerta para a necessidade de rever tais termos, repensando-os criticamente, uma vez que decisões são tomadas e ações são propostas com base nos conceitos subjacentes aos termos usados.

Um dos termos por muito tempo utilizado para se referir aos cursos de formação dos profissionais da educação para melhorar seus conceitos e, conseqüentemente, sua prática docente, foi reciclagem. O professor era envolvido em cursos de reciclagem para manter-se atualizado. Esse termo esteve presente principalmente na década de 80, de acordo com Marin (1995), envolvendo profissionais de várias áreas, incluindo os de educação.

O termo “reciclagem” é amplamente utilizado em situações de reaproveitamento de materiais e ou objetos, transformando-os por vezes radicalmente, ao passar por processos violentos de mudanças até chegar a um novo objeto. Ao utilizar o termo para a situação do professor, se iguala ou coloca com características semelhantes o objeto e a pessoa. Se posso reciclar uma latinha e reutilizar o material de que é feito, o mesmo pode ocorrer com a pessoa. Mas será isso possível? O ser humano é um objeto reutilizável?

Educadores são formadores e transformadores dentro do processo educativo, mas não devem ser considerados como matéria-prima que podem ser simplesmente transformados de forma abrupta, para que o resultado seja agradável a todos da sociedade.

Desta forma, Marin (1995, p. 14) discute sobre reciclagem:

... é um termo que – na perspectiva dos profissionais da educação – jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem, e não devem, fazer ‘tabula rasa’ dos seus saberes. Além do mais, por mais problemática que se apresente a situação profissional em questão, a obtenção de melhores resultados não depende só de atualização, mas de outros fatores.

Ao adotar esse termo em educação, apareceram cursos rápidos sobre técnicas e metodologias para aprender e aplicar, sem questionamentos sobre o perfil de aluno, da escola, do professor. A oferta de cursos, materiais pedagógicos para consumo, por vezes apenas com um “roupagem nova”, levam a ilusão de reciclagem como algo bom para a educação. Atualmente, esse termo muito debatido, já não é usado como referência para a formação continuada do professor.

Outro termo por muito tempo usado foi “treinamento”, sob influência de políticas. Com ênfase no produto da educação, buscou-se, na terminologia empresarial, algo que exemplifica melhorar a qualidade do funcionário. Mas, para educação, escola é empresa? Também neste caso, o termo tornou-se inadequado, pois refere-se apenas a processos mecânicos de desempenho. Como podemos medir o desempenho do professor? Pelo produto final? Qual?

“Aperfeiçoamento” também foi utilizado no âmbito educacional, ao abordar os docentes e seus estudos. Já não vem sendo muito utilizado pela idéia de que, ao tentar aperfeiçoar algo, vislumbra-se uma perfeição. Essa perfeição almejada deixa o ser humano limitado, pois não faz parte de sua natureza esse tipo de resultado. Buscamos sempre

melhorias em nossas vidas, tanto no pessoal quanto no profissional e lutamos para que o melhor aconteça, mas a perfeição é algo utópico.

“Educação permanente”, “formação continuada” e “educação continuada” são três conjuntos de termos que podem ser colocados no mesmo bloco, de acordo com Marin (1995, p. 17), “pois há muita similaridade entre eles, na medida em que se manifestam a partir de outro eixo para a formação de professores, para a pesquisa em educação, para os compromissos institucionais educacionais e dos profissionais que atuam em todas essas áreas.”

Apple (2003) defende uma visão mais crítica, denunciando a política neoliberal, uma visão utilitarista, que muitas vezes orienta a educação.

Adequação ao mercado de trabalho tem sido a justificativa para implementar a formação contínua de professores, sem preocupação com o processo democrático da escola ou valores éticos envolvidos nas relações sociais.

As políticas determinadas por órgãos financiadores, por exemplo, o Banco Mundial, ditam diretrizes sintonizadas com as demandas do mercado, com redução de gastos, sem preocupação com autonomia da escola e gestão participativa com envolvimento familiar.

Neste estudo, a opção pelo termo formação continuada deu-se por uma questão prática. Ser atualmente mais usado não significa que é melhor que os outros ou que inclui uma política ou concepção de educação muito diferente ou democrática, dos anteriores descritos aqui.

A formação continuada também apresenta uma representação de que o professor não está formado, ou seja, há uma desvalorização de sua formação, habilitação em nível do ensino superior, para valorizar uma formação sem aprofundamentos nas reflexões do processo educacional e lógico, culpar o professor, quando a educação não atinge a qualidade ou índices desejados pelos governantes.

Vê-se que os termos para se estudar, refletir, pensar e almejar mudanças na obtenção de um professor estudante são vastos e com visões diferentes. Existe a multiplicidade de significados e a possibilidade de utilizar mais de um termo e sua concepção em um processo continuado, dependendo das necessidades apresentadas.

Formação continuada também foi escolhida concomitantemente às reflexões de Marin (1995, p. 19) e Peres (2001, p. 71) que dizem:

A atividade profissional dos educadores é algo que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições, certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem. O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.

No entanto, só na década de 1990, a formação continuada passou a ser considerada como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor.

De acordo com Nunes (2001, p. 9),

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto "tímida", é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

A organização social de um grupo de pessoas, de uma sociedade, de um país, de um continente foi se constituindo ao longo dos anos a partir da convivência entre os membros desses grupos e o que foi sendo construído por eles como princípios, ideologias, normas e valores, transmitido a várias gerações. Com os avanços tecnológicos e novas necessidades surgidas através da conquista do saber humano, mudanças aconteceram.

De acordo com Rangel (1999), todos os setores da sociedade apresentam mudanças que foram influenciadas pelo mundo contemporâneo, inclusive a educação. Muitas dessas mudanças estão relacionadas ao desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Segundo a autora, as descobertas são extremamente rápidas e estão à disposição com uma velocidade que nunca fora imaginada. Talvez o grande achado deste milênio tenha sido o chip, dando origem aos computadores atuais. A Internet, os canais de televisão a cabo, o Cd-rom, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis para todos aqueles que deles quiserem se utilizar.

O aluno tem, hoje, acesso muito mais rápido e fácil às informações do que os professores ou os pais. Ao apertar um simples botão, ele liga a televisão e tem uma infinidade de canais com as inúmeras programações à sua disposição, com culturas, horários e idiomas diferentes.

Pensando em educação e os professores que são sujeitos intimamente ligados a ela, surge a necessidade de um novo profissional para trabalhar com essa educação em sala de aula e aproveitar para inovar suas práticas pedagógicas.

Para isso, o profissional que era considerado apto para desempenhar seu papel de portador e transmissor do conhecimento, foi instigado a repensar sua prática, refletir sobre suas ações e buscar conhecimento sobre as mudanças que estavam acontecendo.

O processo de expansão dos níveis de ensino e das oportunidades educativas na realidade brasileira, a partir da década de 1970, ocasionou um distanciamento entre a formação profissional disponível e as demandas das salas de aula, demonstrando abatimento sobre os professores; fato este que interroga os modelos operativos com os quais os professores tradicionalmente vinham desempenhando em seu dia-a-dia profissional.

Aliado à velocidade das mudanças, está o aumento brutal de informações e recursos tecnológicos, proporcionando aos indivíduos a busca permanente de atualização em relação aos novos estudos e às novas tecnologias. Em contrapartida, a nova realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados e participantes deste mundo globalizado. Essa realidade traz à tona uma nova fronteira educacional a ser desvendada.

Muitas vezes, a escola se perde em sua função, acreditando que a ela compete apenas ensinar a matéria, esquecendo-se que é na escola que os alunos terão sua formação tanto intelectual quanto ética.

É preciso existir a democracia na escola para a construção e exercício da liberdade social. Infelizmente, o que se vê, muitas vezes, é que a escola de hoje parece se omitir na função de educar para a democracia.

Em muitas escolas, a qualidade do ensino é avaliada através do número de informações recebidas pelos alunos. Quanto maior o número de informações recebidas nas diversas matérias, melhor será a qualidade de ensino, pois através dessas fartas informações, maiores serão os números de aprovados nos diversos exames.

A educação democrática é fundamental na qualidade do ensino. Democracia no sentido da participação ativa dos cidadãos na vida pública, sabendo quais são seus direitos e também seus deveres, e, assim, poderem ser ativos e participarem sempre para a melhoria da sociedade que pertencem.

É essencial que a escola vise à educação por inteiro e não somente se prenda às informações que devem ser transmitidas aos alunos e aos exames convencionais. Deve visar o individual e o social como processo de atualização histórico-cultural.

Pensar em mudanças é também respeitar o tempo para que elas ocorram e sejam inseridas ao novo contexto social. As mudanças ocorreram gradativamente e passam por vários acertos, tropeços, dificuldades, sucessos, aceitações, recusas. Processo natural, pois o receio às mudanças sempre fez parte da atitude humana.

Sob a visão de Codo; Vasques-Menezes (1999, p. 41-42),

Ser humano significa ser histórico. Compreender um ser humano implica em partir do pressuposto de que cada gesto e cada palavra estão imediatamente inseridos num contexto muito maior, que transcende a ele e a sua existência. Escrevendo a História de toda a humanidade, todo presente engendra, contém e constrói o futuro. Assim, cada ação humana carrega em si toda a História da Humanidade e as possibilidades a serem re-desenhadas amanhã e é também portadora do futuro. Cada ação humana é uma síntese, ao mesmo tempo, única e universal, do nosso passado e do nosso futuro.

Desta forma, a realidade em que vivemos, na qual as informações são muito rápidas e há a necessidade de estar constantemente atualizado, é completamente diferente de décadas atrás. Ou seja, é importante a busca de novos saberes e técnicas em diferentes áreas de trabalho, atitudes para melhorar sua atuação profissional, ao buscar novos conhecimentos, estudar. A questão é a imposição, o "modismo", a informação sem reflexão.

A realidade do século XXI propõe formas diferentes de se trabalhar com o ensino de maneira geral, utilizando-se de novas tecnologias para aquisição do conhecimento, para acompanhar as mudanças das gerações que a escola recebe, bem como as evoluções da sociedade em geral.

Uma das mudanças está na formação do professor. Há algumas décadas, o professor era considerado apto para desenvolver seu trabalho nas escolas ao terminar a graduação. Além das aptidões para o exercício do magistério, esse trabalho seria válido por muito tempo e não havia contestação da eficácia e durabilidade de suas ações. Atualmente, a formação do

profissional da educação não se faz apenas com o magistério ou com os cursos superiores de Pedagogia ou Normal Superior.

O processo de formação continuada dos professores faz-se necessário pela própria natureza do saber e do fazer humanos, como práticas que se transformam constantemente. A realidade está em constante transformação e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Desta forma, um programa de formação continuada ou oportunidades de estudo para que o professor aprofunde seus conhecimentos, principalmente para analisar as mudanças que ocorrem em sua prática, bem como para atribuir direções esperadas a essas mudanças, é importante.

## **2.2 Formação continuada e professores humanos**

O que se pretende refletir, neste momento, é o acúmulo de tarefas pelas quais os professores passam ao longo de sua carreira e a pressão que vivem, para não serem deixados de lado pela rápida mudança da sociedade, buscando sempre atividades em que possam atualizar-se e adquirir novos conhecimentos para sua atuação profissional.

Nesta reflexão, o trabalho docente está cercado de estressores psicossociais, a natureza das funções, o contexto escolar, e as pressões sociais, podem levar à síndrome de Burnout, cada vez mais comum na atividade docente, caracterizada por um tipo de estresse mais duradouro vinculado a situações de trabalho. (Carlotto, 2002; Carlotto; Silva, 2003)

De acordo com Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 241), Burnout é a síndrome do fim do século. “ O professor nesta situação se sente totalmente exaurido emocionalmente, devido ao desgaste diário ao qual é submetido no relacionamento com seus alunos.”

Diante de tantas questões envolvendo o professor e sua formação, é necessário pensar sobre as reformas educacionais e as políticas envolvidas nesse processo.

Borges e Tardif (2001), na apresentação de um dossiê temático consagrado à questão dos saberes dos docentes e sua formação, retrataram brevemente o tema e as reformas atuais no Brasil.

(...) Essas políticas introduzem no cenário brasileiro não somente um novo modo de compreensão da formação de professores e do próprio professor, como também criam novas instâncias formadoras como o Curso Normal Superior e os Institutos

Superiores de Educação; estabelecem uma lógica de estreita articulação entre as agências formadoras e os sistemas de ensino; e balizam os conhecimentos considerados básicos para os professores da Educação Básica.

Nas últimas décadas, inúmeras profissões surgiram e também muitos trabalhadores foram substituídos pelo avanço da tecnologia. Assim, muitas pessoas foram obrigadas a procurar novas formas de sobreviverem financeiramente, tornando o mercado cada vez mais competitivo.

Na área educacional também mudanças ocorreram, tanto em sua estruturação pedagógica e formação de seus profissionais quanto na heterogeneidade dos alunos.

Professores e professoras, profissionais da educação, estão diante de uma nova era de informações e formações, havendo necessidade de integrar-se por inteiro a esse mundo que se apresenta, globalizado, fragmentado, com supervalorização do fator econômico, exigindo que a educação encontre novos caminhos para ler o mundo e gerar conhecimento. (Lampert, 2005)

O trabalho docente frente às mudanças, talvez se encontre sem paradigma ancorador, mas se faz necessário refletir a educação e o profissional responsável também por sua formação.

O trabalho de educar tem tudo para ser o melhor e ao mesmo tempo é um tipo de trabalho dos mais delicados em termos psicológicos. Tudo para ser o melhor porque não há fragmentação no trabalho do professor; é ele quem, em última instância, controla seu processo produtivo: em sala de aula, embora tenha que cumprir um programa possui ampla liberdade de ação para criar, definir ritmos, definir a seqüência das atividades a serem realizadas. Além disso, e o que é mais importante, o professor é dono de seu processo produtivo, participando desde o início ao final de seu processo de ensino. (Codo; Gazotti, 1999, p.49-50)

Por participar do início ao fim do processo de ensino e por ser principal responsável para que aconteça, exigem-se desse profissional, cada vez mais, estudos e melhorias em suas estratégias de ensino para que seus alunos aprendam. Muitos são os desafios que o professor passa ao longo de seu caminho profissional. Destaca-se, neste momento, um que será o foco principal do estudo: manter-se atualizado, e conseqüentemente, buscar práticas pedagógicas eficientes, capazes de atingir os objetivos traçados dentro de cada série em questão.

Segundo Nóvoa (2002, p. 23), “O aprender contínuo e essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.”

A formação continuada não pode ser somente individualizada. Ela é um conjunto de fatores para que, no todo, atinja o objetivo principal de melhorar a ação do professor. Além da importância do estudo coletivo, o professor precisa de um tempo para refletir, pensar e repensar sobre sua prática, seus objetivos educacionais e o que pode diversificar para mediar a aprendizagem com seus alunos.

Freire, (1996, p. 43) afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática.”

A formação continuada não assume um papel unilateral dentro do processo educativo. Professores são atores principais dentro da arte de ensinar, mas precisam de toda equipe para que o trabalho seja realizado com eficácia. Ao se falar em equipe, podem-se considerar como integrantes, todos os indivíduos ligados à escola de alguma forma, seja próxima ou distante: direção, coordenação pedagógica, colegas de trabalho, setor de manutenção, limpeza, alunos, família e comunidade.

Segundo Codo e Gazzotti (1999, p. 50-51):

... além do professor há outras funções da escola que também estão envolvidas no processo de educar, embora não em caráter formal. É o caso dos funcionários que, contratados para desempenhar atividades operacionais específicas, bem sabem que, dentro deste tipo de instituição, seu trabalho envolverá o contato direto com os alunos.

Os funcionários podem não participar da educação em termos do currículo oficial da escola, mas, sem dúvida nenhuma, contribuem e muito para garantir o bem-estar dos alunos, para a criação de hábitos, atitudes e valores. Enfim, também têm a sua participação na transmissão do currículo oculto e estão envolvidos com a atividade de cuidar.

O ambiente escolar é completo, uma formação continuada deveria incorporar a complexidade e diversidade existente em cada realidade local, sem perder as influências globais. As situações cotidianas que o professor enfrenta exigem ações reflexivas, desenvolver essa práxis reflexiva é defendido por Nóvoa (1997), mas como isso se transforma em ação dentro da escola?

Ao longo deste trabalho de dissertação, podem-se levantar muitas pesquisas, com profundidade teórica e pesquisas de campo sobre a formação do professor, seu trabalho, enfim, investigações sobre esse tão complexo cotidiano apontando reflexões sérias, o que elevou a outras questões. Em formação continuada, essas questões de pesquisa, seus

resultados e discussões, em regra geral, não são considerados, a priori considera-se que não sabemos sobre o assunto, mesmo com um número expressivo de pesquisas.

Concordar que a formação inicial para professor não consegue atualmente acompanhar as mudanças sociais, tecnológicas, parece consenso, porém, quando em situações de formação continuada, ou em serviço, as diversidades e especificidades locais são consideradas? Os professores são consultados para um levantamento de suas necessidades e ou expectativas? Ouvir os profissionais que interagem no cotidiano, os alunos, e a comunidade, compõe a formação continuada?

Ao se pensar sobre essas mudanças no âmbito educacional, de acordo com Nunes (2001),

(...) considerando que tanto a escola como os professores mudaram, a questão dos saberes docentes agora se apresenta com uma outra "roupagem", em decorrência da influência da literatura internacional e de pesquisas brasileiras, que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão.

Pensar a formação do professor, segundo Damasceno e Silva (1996, p.20), envolve capacitá-lo para o “conflito resultante entre os saberes diversificados dos diferentes grupos sociais que freqüentam a escola, e aquele saber sistematizado” que a escola pretende transmitir.

Atualmente, percebe-se que em muitas escolas existem encontros para se estudar a educação, mas as maneiras em que eles acontecem podem não atingir aos objetivos essenciais para a reflexão e tomada de consciência sobre a importância de seu papel, enquanto educador de cidadãos.

O acúmulo de informações adquirido através de cursos, encontros, seminários nem sempre tem sido eficaz em levar o professor a refletir e renovar sua prática. Percebe-se a necessidade de se repensar os conteúdos e a forma do processo de estudo para esses professores.

A formação estabelecida por cursos de habilitação, com período específico para término e inserção no mercado de trabalho, dá lugar a uma formação que não acaba, continuada; o indivíduo, em qualquer profissão, deve continuar estudando, essa é a regra para o mercado que se apresenta atualmente, o que impede uma reflexão de injustiça social, e inverte a lógica culpando o profissional por sua qualificação inadequada.

A formação continuada de professores deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores rumo à autonomia e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente.

Além de todo processo curricular pelo qual os professores passam em sua formação, ao exercer efetivamente sua profissão, resgatam suas origens no que se refere à bagagem cultural adquirida ao longo de sua vida e busca em sua memória, modelos de profissionais que conheceu e se identificou. Dessa forma, integra a teoria adquirida com os estudos específicos para essa profissão e suas experiências vividas até o momento, enquanto indivíduo participante da sociedade, e assim, constrói sua prática docente.

A formação está articulada a um projeto que se constrói de maneira intencional e a partir das experiências adquiridas ao longo da formação inicial e de outros momentos da vida do professor. Formar-se professor não basta sentar-se em uma cadeira da Faculdade ou Universidade e ouvir o que é apresentado sobre educação, mas adicionar ao prazer de ser professor outras variáveis como: dedicação, esforço, paciência, esperança, conhecimento, flexibilidade e acreditar.

Pimenta (1999), ao repensar sobre a formação inicial do professor, parte da análise das práticas pedagógicas e desenvolve uma pesquisa a partir de sua prática com alunos de licenciatura e destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor.

Neste sentido, são identificados três tipos de saberes da docência: a) *da experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) *do conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) *dos saberes pedagógicos*, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Juntamente com esses espaços de conversas informais sobre o cotidiano do professor, o estudo constante é preciso existir. Neste momento do trabalho inicia-se uma reflexão sobre questões envolvendo as diferentes formas e contextos nos quais aparecem os cursos e palestras que o professor participa ao longo de sua jornada. Em que condições esse profissional da educação é convidado ou obrigado a ser professor estudante? Qual conteúdo deve estudar? Com qual referencial pedagógico se ensina professores já formados em situação de serviço?

São inúmeros os professores de diferentes áreas e níveis existentes em nosso país. São professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Tecnológico, Supletivo, Superior, Educação de Jovens e Adultos, à Distância, Particulares, entre outros. Por se tratar de uma classe ampla e complexa, fica difícil estabelecer uma regra ou conduta esperada no que se refere à problemática deste estudo: a formação continuada, e talvez não deva ter regra, ou uma regra para todos, com as diferenças entre as regiões.

Muitos professores estão interessados em melhorar sua atuação profissional. Mas, muitas vezes, encontram algumas dificuldades nesse percurso. Os professores precisam de estudos que os ajudem em sala de aula com os problemas específicos, que encontram em determinadas séries e com determinada clientela que recebe em sala de aula. Dessa forma, por que não pensar em cursos de formação continuada de acordo com esses problemas?

Se o que queremos é uma educação mais eficaz, com cidadãos capazes de participar da sociedade do século XXI, devemos trabalhar para que isso aconteça. O professor precisa de ajuda e não se deve colocar apenas em suas mãos essa missão.

Acredito que seria de extrema importância, o professor participar de cursos que lhe acrescente conhecimentos para desenvolver seu trabalho e não somente cursos que participe por ser convocado com temas já abordados outras vezes.

O que gostaria de compartilhar com o leitor é a forma em que são propostas essas formações continuadas aos professores. Não seria mais eficaz se o professor tivesse oportunidade de apresentar temas que gostaria de estudar, questões que o incomodam em sala de aula que precisam ser revistas, problemáticas próprias de cada série para serem foco desses estudos?

O professor está interessado em mudar sua prática pedagógica devido às mudanças da sociedade e da evolução das gerações que a escola recebe? Há motivação em seu ambiente profissional para que a reflexão sobre sua prática ocorra? Existe um plano de carreira para professores que buscam seu aprimoramento? A formação em serviço é oferecida aos professores interessados em atualizar-se? Se existe preocupação por parte da equipe pedagógica da instituição escolar em oferecer formação em serviço, em que condições elas ocorrem? Cursos de capacitação, aprimoramento, formação continuada, formação em serviço, enfim, atingem os objetivos propostos e atendem as necessidades dos professores? As mudanças em sua prática pedagógica podem e são avaliadas?

Com todas as mudanças e exigências de uma sociedade em um novo século, o profissional também está mudando, como já fora refletido anteriormente.

Com o olhar voltado a estas perspectivas, a escolha do tema passou por uma infinidade de questões e inquietações pessoais, pois também faço parte do grupo estudado e passo pelas mesmas dificuldades ao refletir minha prática e buscar novos conhecimentos. Assim, algumas questões foram necessárias para pensar sobre formas em que as atualizações ocorrem e chegar ao problema que será estudado.

Grande parte dos professores vive angústias em seu cotidiano que precisam ser compartilhadas para que possíveis soluções sejam apontadas. Essas dificuldades que encontram podem ser de diferentes naturezas: falta de material em sala de aula, comportamento inadequado de alunos, dificuldades de aprendizagem, número excessivo de alunos por classe, solidão profissional, condições desfavoráveis de trabalho, salário não compatível com seu trabalho, etc.

É importante, neste momento, deixar claro que o objetivo deste estudo está no âmbito educacional, dos professores, sua formação continuada / em serviço e melhorias em seu campo de atuação, através de estudos e pesquisas feitos na área de Educação da UNICAMP entre 2001 a 2006.

### **3. PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

O interesse desta dissertação é verificar o estado da arte nas pesquisas que abordam o professor, mais especificamente a formação continuada do professor. Este capítulo descreve a pesquisa realizada para este fim.

A formação continuada está presente no cotidiano da escola em forma de cursos que, muitas vezes para a realização destes, os professores aumentam sua carga de trabalho.

O que pesquisadores em educação têm investigado e quais suas conclusões e contribuições sobre a formação continuada para professores? foi a pergunta que desencadeou o procedimento que será descrito neste capítulo.

#### **OBJETIVO GERAL**

Compreender o estado da arte em pesquisas sobre formação continuada de professores.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Levantar, quantitativamente, as pesquisas em educação, sobre professores, realizadas no período de 2001 a 2006.

2. Identificar, nas dissertações e teses sobre formação continuada de professores, os problemas investigados, os objetivos, tipos de pesquisa e as conclusões que os pesquisadores indicam em suas pesquisas.

#### **PROCEDIMENTO**

Para atingir o primeiro objetivo, foram selecionadas dissertações e teses da Faculdade de Educação da UNICAMP, no período de 2001 a 2006, que apresentavam, na referência das palavras-chave, o termo professor. O levantamento de dados por meio de acesso eletrônico foi realizado no primeiro semestre de 2007, com o acervo disponível pela Biblioteca da UNICAMP, contabilizando 1.545 trabalhos, entre teses e dissertações, com diferentes assuntos.

Em um segundo momento foram identificados os temas abordados e foi realizada leitura das 13 pesquisas (9 dissertações e 4 teses) sobre a formação continuada de professores, para a identificação e análise dos: problemas, objetivos, tipo de pesquisa e conclusões. Para tal análise, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

## RESULTADOS E ANÁLISES

Com o crivo seletivo voltado ao professor, verificou-se um total de 140 pesquisas (Apêndice A), sendo: 86 dissertações e 54 teses (Tabela 1), que têm em sua temática o professor. Quanto ao número de pesquisas por série, pode-se verificar uma concentração em pesquisas no Ensino Fundamental, 27 pesquisas, seguidos de 20 pesquisas no Ensino Superior e Pós-Graduação. Os estudos sobre professor foram realizados em maior quantidade nos anos de 2002 (21 pesquisas) e 2003 (20 pesquisas) (Tabela 2).

*Tabela 1: Número de dissertações e teses por ano, sobre professores.*

<b>Ano</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Total</b>
<b>2006</b>	08	04	12
<b>2005</b>	14	08	22
<b>2004</b>	18	07	25
<b>2003</b>	20	21	41
<b>2002</b>	21	09	30
<b>2001</b>	05	05	10
<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>54</b>	<b>140</b>

Tabela 2: Número de dissertações e as séries estudadas.

Ano	Séries estudadas pelas dissertações							Total
	Educação Infantil	Ensino Fund. I	Ensino Fund. II	Ensino Médio	Ensino Tecnológico	Ensino Superior e Pós	Outros	
<b>2006</b>	03	00	00	01	00	02	02	<b>08</b>
<b>2005</b>	00	00	03	01	01	06	03	<b>14</b>
<b>2004</b>	02	04	00	03	00	06	03	<b>18</b>
<b>2003</b>	01	09	00	03	00	02	05	<b>20</b>
<b>2002</b>	01	08	01	04	00	03	04	<b>21</b>
<b>2001</b>	00	02	00	00	00	01	02	<b>05</b>
<b>Total</b>	<b>07</b>	<b>23</b>	<b>04</b>	<b>12</b>	<b>01</b>	<b>20</b>	<b>19</b>	<b>86</b>

Do total de 140 pesquisas, foi possível identificar dados sobre os tipos de escolas estudadas pelas 86 pesquisas de dissertações, que em sua grande maioria foi a campo em escolas públicas (55 pesquisas); em escolas particulares totalizaram 5 pesquisas; em públicas e particulares ao mesmo tempo, 3 pesquisas; 13 dissertações ficaram sem registro do tipo de escola, apresentando dados teóricos e as outras 10 pesquisas estudaram diferentes níveis de escolaridade, sem referência às escolas específicas.

Nas 86 pesquisas das dissertações, pode-se verificar também que o foco de estudos foi o Ensino Fundamental das Escolas Públicas, com 23 pesquisas, seguido de 16 pesquisas no Ensino Superior, também das Escolas Públicas (Tabela 3).

Tabela 3: Tipos de escola e níveis de escolaridade nas dissertações.

	Pública	Particular	Pública e Particular	Sem referência	Total
<b>Educação Infantil</b>	04	01	00	02	<b>07</b>
<b>Ens. Fund. I e II</b>	23	01	01	02	<b>27</b>
<b>Ensino Médio</b>	06	01	02	03	<b>12</b>
<b>Ens. Tecnológico</b>	01	00	00	00	<b>01</b>
<b>Ensino Superior</b>	16	01	00	02	<b>19</b>
<b>Pós-Graduação</b>	00	00	00	01	<b>01</b>
<b>Estudo Teórico</b>	05	01	00	13	<b>19</b>
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>05</b>	<b>03</b>	<b>23</b>	<b>86</b>

Quanto às séries estudadas nas 54 teses, o número maior de pesquisas foi no Ensino Superior, 21 pesquisas, seguido de 12 pesquisas no Ensino Fundamental e não houve estudos no Ensino Tecnológico e Pós-Graduação. Em 2003 foi realizado maior número de estudos sobre esse tema (21). (Tabela 4)

*Tabela 4: Número de teses e as séries estudadas.*

<b>Ano</b>	<b>Ed. Infantil</b>	<b>Fund. I</b>	<b>Fund.II</b>	<b>Médio</b>	<b>Rural</b>	<b>Superior</b>	<b>Outros</b>	<b>Total</b>
<b>2006</b>	00	00	00	00	00	02	02	<b>04</b>
<b>2005</b>	00	01	00	00	00	06	01	<b>08</b>
<b>2004</b>	00	01	01	00	00	02	03	<b>07</b>
<b>2003</b>	01	06	00	00	01	08	05	<b>21</b>
<b>2002</b>	00	03	00	01	00	03	02	<b>09</b>
<b>2001</b>	00	00	00	01	00	00	04	<b>05</b>
<b>Total</b>	<b>01</b>	<b>11</b>	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>01</b>	<b>21</b>	<b>17</b>	<b>54</b>

Nas pesquisas das teses pode-se verificar (Tabela 5) que o foco de estudos foi o Ensino Superior das Escolas Públicas com 14 pesquisas, seguido de 12 pesquisas no Ensino Fundamental também das Escolas Públicas. Foram realizadas 33 pesquisas nas escolas públicas; 4 nas escolas particulares; em escolas públicas e particulares ao mesmo tempo, 2 pesquisas; 12 teses ficaram sem registro do tipo de escola, apresentando dados teóricos e as outras 3 pesquisas estudaram sobre o Ensino Superior, sem referência às escolas específicas.

*Tabela 5: Tipos de escola e níveis de escolaridade nas teses.*

	<b>Pública</b>	<b>Particular</b>	<b>Pública e Particular</b>	<b>Sem Categoria</b>	<b>Total</b>
<b>Ed. Infantil</b>	00	01	00	00	<b>01</b>
<b>Ens. Fund. I e II</b>	12	00	00	00	<b>12</b>
<b>Ensino Médio</b>	02	00	00	00	<b>02</b>
<b>Tecnológico</b>	00	00	00	00	<b>00</b>
<b>Ensino Superior</b>	14	03	02	03	<b>22</b>
<b>Pós-Graduação</b>	00	00	00	00	<b>00</b>
<b>Estudo Teórico</b>	05	00	00	12	<b>17</b>
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>04</b>	<b>02</b>	<b>15</b>	<b>54</b>

Através de uma leitura geral sobre as pesquisas em educação, foi possível identificar temas abordados (Tabelas 6 e 7).

*Tabela 6. Temas abordados nas dissertações.*

<b>Tema em dissertações</b>	<b>2006</b>	<b>2005</b>	<b>2004</b>	<b>2003</b>	<b>2002</b>	<b>2001</b>	<b>Total</b>
<b>APEOESP</b>	00	01	00	00	00	00	<b>01</b>
<b>Balé, Filosofia, Música e Psicologia</b>	01	01	01	02	00	00	<b>05</b>
<b>Constituição do Sujeito</b>	00	00	00	00	01	00	<b>01</b>
<b>Crenças, Formação Política e Valores</b>	00	01	00	02	00	00	<b>03</b>
<b>Dificuldades de Aprendizagem</b>	00	00	01	00	00	01	<b>02</b>
<b>Formação Continuada de Professores</b>	02	01	02	01	02	01	<b>09</b>
<b>Formação de Professores</b>	01	03	05	07	04	00	<b>20</b>
<b>Inclusão Escolar</b>	00	00	00	02	00	00	<b>02</b>
<b>Tecnologias</b>	00	01	03	00	01	0	<b>05</b>
<b>Políticas Públicas e Educacionais / PCN</b>	00	00	01	00	02	01	<b>04</b>
<b>Prática Pedagógica Docente</b>	03	04	02	04	09	02	<b>24</b>
<b>Prof. Recém-Formado e Aposentado</b>	00	01	01	00	00	00	<b>02</b>
<b>Reforma Educacional</b>	01	00	00	00	00	00	<b>01</b>
<b>Relação Escola, Família e Aluno</b>	00	00	01	00	00	00	<b>01</b>
<b>Relação Professor e Aluno</b>	00	01	01	02	02	00	<b>06</b>
<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>14</b>	<b>18</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>05</b>	<b>86</b>

*Tabela 7: Temas abordados nas teses.*

<b>Tema em teses</b>	<b>2006</b>	<b>2005</b>	<b>2004</b>	<b>2003</b>	<b>2002</b>	<b>2001</b>	<b>Total</b>
<b>Alfabetização / Mulher Negra</b>	00	00	01	01	00	00	<b>02</b>
<b>Cotidiano Escolar/ Disciplina</b>	01	00	01	02	00	00	<b>04</b>
<b>Escola de Trabalhadores Rurais</b>	00	00	00	01	00	00	<b>01</b>
<b>Formação Continuada de Professores</b>	01	01	00	01	01	00	<b>04</b>
<b>Formação Inicial Docente</b>	00	00	00	01	00	00	<b>01</b>
<b>Formação de Professores e Reflexões</b>	00	02	02	06	04	03	<b>17</b>
<b>Inclusão Escolar</b>	00	00	00	01	00	00	<b>01</b>
<b>Motivação de Professor</b>	00	00	00	01	00	00	<b>01</b>
<b>Movimento Sindical</b>	00	00	01	00	00	00	<b>01</b>
<b>Políticas Pedagógicas</b>	00	03	00	00	00	00	<b>03</b>
<b>Prática Pedagógica Docente</b>	02	00	00	06	04	01	<b>13</b>
<b>Relação Professor e Aluno</b>	00	00	00	00	00	01	<b>01</b>
<b>Tecnologias na Escola</b>	00	01	02	00	00	00	<b>03</b>
<b>Terceira Idade</b>	00	00	00	01	00	00	<b>01</b>
<b>Trabalho Infantil</b>	00	01	00	00	00	00	<b>01</b>
<b>Total</b>	<b>04</b>	<b>08</b>	<b>07</b>	<b>21</b>	<b>09</b>	<b>05</b>	<b>54</b>

Após levantamento quantitativo e identificação dos temas investigados, foram selecionadas 13 pesquisas (9 dissertações e 4 teses) com temática específica sobre formação continuada de professores (Apêndice B).

Utilizando a análise de conteúdo de Bardin, foi realizada uma primeira leitura rastreadora para identificar: problema, objetivo, tipo de pesquisa e conclusões. Para facilitar as análises por agrupamento das respostas, foram realizadas tabelas específicas com parte das escritas encontradas nas Dissertações e Teses (Apêndices C, D, E e F).

Neste momento do estudo, não serão mais relatados separadamente os estudos sobre as dissertações e as teses; todos serão identificados como pesquisa em educação. Para a elaboração de um roteiro de análise do conteúdo das pesquisas, foi utilizado o padrão para o desenvolvimento de uma pesquisa, ou seja: introdução, justificativa, problema, objetivos, procedimento, resultados e conclusões. (Santos e Noronha, 2005; Severino, 2000)

As pesquisas em educação podem apresentar diferentes paradigmas: positivista, dialética, sistêmica, com investigação quantitativa e ou qualitativa, entre outras formas de investigação científica. (Demo, 1985; Lima, 2003, Magalhães, 2005) Para tentar identificar os estudos sobre a formação continuada dos professores foi feita uma escolha estruturalista, com o seguinte roteiro: problema, objetivo, tipos de pesquisa e conclusões, e em casos de pesquisas que seguem uma investigação dialética ou da complexidade, procurou-se uma aproximação do roteiro proposto.

#### **a) PROBLEMA**

Considerou-se como problema de pesquisa, o questionamento principal relatado pelo pesquisador nas dissertações e teses, que por vezes estavam em forma de perguntas. A seguir, alguns dos exemplos de problemas encontrados nas pesquisas.

*“Quais mudanças se operam no juízo e na ação pedagógica de profissionais de creche, quando participam do Programa de Formação Continuada de Profissionais de Educação Infantil, com vistas à implementação do Proepr?”*

*“Até que ponto os professores participantes tinham conhecimento das diretrizes políticas priorizadas pelo PEC?”*

*“Quais os interesses das instituições financeiras internacionais em financiar a autonomia e a educação continuada de professores de História em um país em desenvolvimento?”*

*“Quais foram os pressupostos da SEE para a formulação de um novo modelo de capacitação docente? Houve coerência entre esses pressupostos e o modelo de capacitação proposto pelo PEC?”*

*“Desvelar as interfaces de poder que se manifestam, em diferentes momentos, nas interlocuções entre universidade-escola em programas de formação continuada. Afinal, o que na experiência de Porto Barreiro-PR poderia contribuir para as atuais discussões sobre formação continuada de professores no campo educacional?”*

*“... tentando entender o ‘como’ nós, professoras, vivendo e elaborando os espaços do GEPEC, construindo narrativas sobre o cotidiano escolar, organizamos conhecimentos singulares, partilhando o mesmo coletivo.”*

Esses problemas estão ligados a investigar as contribuições que um programa específico de formação continuada pode ter na prática dos professores participantes; sobre a política educacional; o quanto pode ajudar nas discussões educacionais; e as relações de poder na escola.

Outro aspecto da formação continuada abordado foi a possibilidade de um modelo de capacitação assumir a premissa de contribuir para o exercício da autonomia e reflexão, ao colocar-se como um curso instrumentalizador, em uma visão utilitarista.

Outra pesquisa informou o seu problema: *“Por que transformar a escola?”* e desenvolveu reflexões sobre o tema formação continuada de professores em forma de relato de experiência.

Também encontramos pesquisas envolvendo cursos específicos: Enfermagem e Química. Cada uma, respeitando suas especificidades e características, retratou a problemática da formação continuada de seus professores sob um aspecto.

No curso de Enfermagem, a problemática foi a possibilidade de se fortalecer a educação inicial de professores ao realizarem cursos de formação continuada. Assim, os problemas apresentados foram:

*“A educação inicial que os professores de enfermagem receberam (reprodutivista e tecnicista) deixou marcas na maneira de agir e pensar a educação em enfermagem?”, “A formação continuada desses professores possibilitaria fazer algumas rupturas?” e “Considerando que a formação para a docência geralmente ocupa um papel pouco expressivo na formação inicial do enfermeiro, a profissionalização docente poderia ser fortalecida através da formação continuada dos docentes?”*

Na área de Química, foram levantados alguns problemas sobre a formação continuada de professores:

*“Qual é a natureza do trabalho de formação continuada do grupo estudado?”, “Qual é a história que foi nos conformando a um modo peculiar de ser professor de Química e de estar na docência?”, “Que relações de trabalho foram desenvolvidas e quais as conseqüências delas sobre as docências?” e “Que papel a avaliação desempenha na organização do trabalho pedagógico, nos projetos de educação continuada e na (des)continuada dos programas de formação continuada?”*

Os problemas nas pesquisas analisadas apontam sobre a relação teoria e prática pedagógica, por meio da formação continuada, ou seja, o efeito no cotidiano. De modo geral, o que elas tentam problematizar é a formação continuada de profissionais da área educacional e as possíveis mudanças pessoais e na prática pedagógica ao realizarem essa prática, bem como as questões teóricas envolvidas nesse processo.

## **b) OBJETIVOS**

Os objetivos indicam o que se pretendeu alcançar com a pesquisa, a meta geral e as específicas. A partir da análise feita sobre os objetivos propostos em cada pesquisa, pode-se observar que, em sua grande maioria, relacionavam-se à verificação de possíveis contribuições pedagógicas que a formação continuada oferecia.

Alguns dos objetivos buscam: relacionar a mediação entre coordenação pedagógica e a construção de parcerias para realizar o trabalho no cotidiano escolar; a política de formação docente em serviço ao comparar estágios e situações entre as gestões no período de 1983 a 1996; uma análise crítica e quantitativa sobre a formação continuada de professores.

*“... possibilidade de fazer da escola um lugar seguro e bom para todos que nela habitam durante importante parte de seu tempo: crianças e adultos.”*

*“... identificar qual (is) o(s) desenho(s) das políticas de educação continuada entre 1983 e 1996 e o que as norteou, de como as transições de uma administração para outra e as transições na mesma gestão afetaram a implementação das modalidades de formação e se as tendências teóricas produzidas, ao longo dos anos, sobre política de formação docente em serviço foram incorporadas às práticas.”*

*“... compreender, por meio de uma análise crítica sobre a Universidade Pública no Brasil, as condições de trabalho docente e as possibilidades de que sua formação continuada (FC) contribua com as mudanças no ensino de Enfermagem e empreenda o fortalecimento da profissionalização docente universitária.”*

*“Resgatar e analisar os procedimentos adotados pelos componentes do grupo de estudo de Ciências durante a trajetória do projeto ‘Aventurando-se no conhecimento’, procurando caracterizar os conhecimentos por eles produzidos a partir da problematização do cotidiano*

*de uma comunidade rural; identificar no processo formativo, avanços, rupturas e resistências da formadora, bem como mudanças em seu estilo de atuação, relacionados às perspectivas de reprodução/produção de conhecimento, por parte dos sujeitos envolvidos; caracterizar as transformações no currículo e suas repercussões na configuração tradicional de escola e caracterizar o papel do ensino com pesquisa e da temática ambiental nas transformações ocasionadas na prática pedagógica das professoras do grupo de Ciências.”*

*“ ...na verificação do modo como a reforma educacional mineira dos anos noventa buscou garantir a oferta da educação básica para todos, com a implantação do PROCAP na prática das escolas e respondendo às exigências impostas pelo atual sistema de reestruturação capitalista.”*

*“ ...investigar quais mudanças ocorrem no juízo e na ação pedagógica dos educadores que trabalham com as crianças de zero a três anos, após participarem do Programa de Formação Continuada de Profissionais de Educação Infantil (PROFCEI).”*

*“Entender os processos de transformação dos encontros do GEPEC em um espaço de partilha, de descobertas e inquietações, e em possibilidades de organização de conhecimentos lastreados na experiência.”*

*“Analisar a relação existente entre construção do saber docente e formação docente tomando como pano de fundo o programa de capacitação docente na rede municipal de Jundiá, buscando compreender como os programas de capacitação em serviço determinam mudanças no fazer docente em sala de aula.”*

*“Analisar a efetividade das experiências vividas por um grupo de professores durante o PEC enfatizando suas possíveis conseqüências para as práticas pedagógicas.”*

De modo geral, os objetivos buscam relações, ou correlações entre a prática do cotidiano na escola com a política e a aprendizagem nos cursos de formação continuada.

### **c) TIPOS DE PESQUISA**

Para entender o tipo de pesquisa, foram agrupados relatos sobre procedimento e método descritos pelos pesquisadores. A análise documental foi o tipo de pesquisa escolhido por quatro pesquisadores para desenvolver seus estudos. Cada um direcionou essa análise de acordo com seu tema em questão e introduziu outros tipos de pesquisa para aprimorar seus estudos.

*“Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em Química” foi a pesquisa com apenas a análise documental. Foi à narração de “uma experiência de formação continuada, que envolveu aproximadamente 50 professores de Química de 15 escolas da FUNEC no período que se estende de fevereiro de 1993 a fevereiro de 1997.”*

Foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental para operacionalizar a pesquisa sobre “O Banco Mundial e as políticas educacionais do Estado de Minas Gerais: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) nos anos 90 - intervenção, consentimento e resistência.” *“Na pesquisa bibliográfica fez-se a busca de leituras que possibilitassem a constituição do aparato teórico necessário à análise do objeto da pesquisa, privilegiando leituras historiográficas sobre o período em questão.”* A pesquisa documental baseou-se em documentos pertinentes a esse objeto de estudo.

Outra pesquisa fez a análise documental, mas com um relato de experiência sobre “Cooperação e democracia na escola: a construção de parcerias no cotidiano escolar como formação continuada.”

Em “Educação continuada de professores: um estudo das políticas da Secretaria Municipal e Educação de Campinas - 1983/1996”, a análise documental foi feita em um primeiro momento, através de *“documentos oficiais e legislação, publicações e reportagens de jornais locais.”* No segundo momento dessa pesquisa, foram realizadas entrevistas para coletar informações sobre características desse processo.

Na pesquisa qualitativa sobre “A formação continuada do professor universitário de Enfermagem: discutindo sua contribuição com as mudanças no ensino de enfermagem”, para a coleta de dados foram feitas *“entrevistas individuais realizadas por meio de um roteiro planejado, semi estruturado, pretendendo por meio delas obter as informações contidas nas falas dos sujeitos da pesquisa”.*

Uma pesquisa utilizou o método qualitativo com caráter quase-experimental, sobre o “Impacto do programa de capacitação no ambiente virtual: estudo de caso de uma rede de professores.” A abordagem metodológica utilizada caracterizou-se como *“um modelo quase-experimental; pois foi na qualidade do retorno motivacional e cognitivo fornecido pelos alunos durante o tratamento pedagógico a eles aplicado, que configurou o aspecto qualitativo da análise dos dados obtidos na referida investigação.”*

“Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT” foi outra pesquisa qualitativa e abordou também o estudo de caso. Desta maneira, o estudo dividiu-se em duas partes: *“a primeira compõe os cenários que justificaram algumas das decisões que a equipe responsável pela definição do projeto piloto tomou ao longo dos dois anos em que ele foi organizado; a segunda se refere*

*às interpretações possíveis constituídas pelos atores que participaram da experiência piloto e que, pelas suas 'leituras', tornaram possível a consolidação da proposta de formação."*

A pesquisa-ação foi desenvolvida em duas pesquisas. A primeira, com 26 educadores que atuavam direta ou indiretamente com as crianças: "A influência de um programa de formação continuada com vistas a implantação do PROEPRE no desempenho de profissionais de creche assistenciais." *"Para investigar as mudanças ocorridas no juízo e na ação pedagógica dos educadores de creche, serão coletados dados por meio de teste situacional (pré e pós-teste), por meio das supervisões pedagógicas e da avaliação do curso. Esses dados foram tabulados quantitativa e qualitativamente..."*

Da segunda, sobre "Relação sujeito-conhecimento em uma experiência de formação continuada em educação ambiental: a busca do gesto musical autônomo", foram extraídos dados *"de diários de campo, relatórios, registros de reuniões e de um livro reproduzido pelo grupo, sobre a problemática dos agrotóxico e feita uma análise do processo e referencial teórico pautado na concepção de formação continuada em que o professor é entendido como intelectual e pesquisador crítico-reflexivo de seu trabalho pedagógico. Para ampliar as reflexões sobre a questão, recorreu-se a analogia da orquestra musical, em suas várias formulações, em que o maestro representa o formador e os instrumentistas representam os professores participantes."*

No decorrer de uma pesquisa, foram analisadas: *"fontes documentais, a legislação educacional e os Referenciais para a formação de professores e trabalhos de estudiosos progressistas, que analisam criticamente o tema da avaliação e da formação, inicial e continuada de professores."* Essa foi uma análise histórico-sociológica sobre "História, políticas e projetos: formação continuada de professores de História (Estado de São Paulo - PEC - 1996/98)."

A pesquisa narrativa foi estudo da pesquisa sobre "Educação continuada a margem: GEPEC: formação acontecendo nas brechas das instituições escolares." Nesse procedimento metodológico, inclui-se *"a coleta e a análise de autobiografias, de biografias, de histórias de vida, de relatos pessoais, de narrativas pessoais, de narrativas de entrevistas, de documentos de vida, histórias orais, memória popular, etc. E evidencia a ligação entre estas linhas de pesquisa, o interesse nos caminhos que os seres humanos têm, ao fazer/dar sentido através da linguagem."*

Em uma pesquisa sobre “A formação continuada de professores: as ações do PEC em uma escola da rede pública paulista”, optou-se pelo estudo etnográfico, com *“observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo, geralmente associado à análise de documentos, histórias de vida, com o objetivo de proporcionar ao pesquisador um quadro mais vivo e completo da situação estudada.”*

“A construção do ser professor e a capacitação docente” foi tema desenvolvido em um *“trabalho de campo, com depoimentos, registros de comentários, solicitações escritas de avaliação do programa, entrevistas, análise de materiais e documentos”*. O pesquisador deste estudo não identificou o tipo de sua pesquisa, somente descreveu as estratégias utilizadas.

De forma ampla, os trabalhos privilegiaram a pesquisa qualitativa com diversidade no procedimento. Análise documental, entrevistas, narrativas e estudo de caso, foram os principais tipos de pesquisa desenvolvidos.

#### **d) CONCLUSÃO**

Nas conclusões aqui analisadas, foram cruzados os dados com os objetivos e problemas das pesquisas para melhor entendimento das questões.

Uma análise geral aponta para conclusões que envolvem:

- A melhoria da prática docente após um programa de formação continuada;
- O discurso político diferente da prática pedagógica;
- A falta de informação como motivo de desinteresse do professor;
- A troca de experiência, a reflexão e o diálogo como influências positivas na formação de professores;
- Os planejadores dos cursos que devem buscar novos caminhos;
- O processo como mais importante do que o produto final;
- A criação de projetos integrados;
- O acompanhamento e a avaliação do processo de formação continuada; a necessidade do docente assumir seu próprio processo formativo;

- A influência da formadora, das características do grupo e o contexto da escola, como aspectos geradores de resistências ou motivações do professor;
- E ainda conclusões que abrem para novas questões e reflexões sobre o tema.

*“A análise quantitativa dos dados coletados indica que 96,15% dos educadores, que fizeram parte do programa apresentaram mudanças em sua maneira de julgar as situações problemas apresentadas no teste situacional e a análise qualitativa evidencia que houve modificações na prática educativa e na maneira de se relacionar com as crianças. Os resultados encontrados demonstram que os profissionais, após participarem do curso e da supervisão pedagógica, obtiveram melhorias quantitativas (teste situacional) e também qualitativas (supervisão pedagógica e avaliação), o que indica que o PROFCEI contribuiu para a formação dos educadores e para as transformações na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças.”*

*“O discurso político sobre a educação mineira não garante a legitimidade das ações em busca de uma escola possível à sociedade em geral. Conclui-se, então, que as resistências foram e continuam sendo necessárias para o cenário educacional tomar um formato mais adequado ao social. É necessário compreender que a educação gratuita não representa uma doação do Estado à sociedade, mas traduz as intensas reivindicações sociais em conquista à democratização do saber.”*

*“Possivelmente as resistências tenham ocorrido em virtude do desconhecimento que os professores capacitandos, de todas as disciplinas, tinham em relação ao PEC, seu critério de seleção para a participação e seus objetivos.”*

A troca de experiências como *“contar e ouvir histórias, e a influência da mesma em nossa formação”* influencia na formação dos professores bem como a *“pluralidade no espaço escolar e a possibilidade de expressão das diferentes individualidades – nossa roda de conversa.”*

*“A sala de aula é resultado da vida social. Formar professores transcende este conceito, há que se garantir que o professor perceba a importância e anseie por esta mudança na sua prática. Esta pesquisa contribui lançando questões aos formuladores de cursos de capacitação para que busquem novos caminhos ao implantar tais cursos e para os professores, alertando para que estes precisam exigir o direito de escrever sua história com suas próprias mãos.”*

*“É possível, por isso, afirmar que experiências tenham sido interrompidas sem que tivessem sido avaliadas e os atores envolvidos, consultados. Mais do que isso: essa ausência de acompanhamento e controle das ações dificulta a determinação dos profissionais que participaram das diferentes modalidades. Embora os dados quantitativos disponíveis apontem um aumento progressivo do número de educadores que buscaram os espaços de formação, não se pode afirmar que houve uma universalização na cobertura, uma vez que se poderia ter o mesmo grupo de profissionais participando das diferentes modalidades.”*

*“Um projeto de formação docente (inicial ou continuada) necessita: primeiro trabalhar com um projeto integrado para todos os profissionais que trabalham na escola; basear-se numa auto-formação admitindo que apenas será possível transformar a docência quando os professores assumirem seu processo formativo; construir relação de confiança e segurança*

*entre os elementos integrantes do processo de formação para assim garantir a exposição de experiências; proporcionar momentos de partilha de experiências...”*

*“Houve mudança no estilo de atuação da formadora, características inerentes ao grupo de professoras, receptividade da comunidade, adoção do ensino com pesquisa.” “... a pesquisa deve estar presente na prática cotidiana dos formadores, professores e alunos, partindo do pressuposto de que é inconcebível que a pesquisa seja um instrumento de ensino, sem que essa prática seja incorporada à prática pedagógica de quem a propõe.”*

A formação continuada foi considerada positiva para uma pesquisa, mas *“O principal ponto negativo do projeto, para os professores, foi a sua descontinuidade”*.

No curso de Enfermagem, foi realizada uma pesquisa sobre a educação inicial que os professores de enfermagem receberam e se essa deixou marcas na maneira de agir e pensar a educação de enfermagem.

*“As conclusões indicam um difícil cenário para o desenvolvimento de uma FC com perspectivas mais abrangentes. A profissionalização docente é uma dimensão da formação dos sujeitos, ainda a ser despertada”*.

Diferentes problemáticas sobre a formação continuada de professores foram observadas, assim como contribuições intelectuais e mudanças na prática pedagógica dos professores participantes de programas de formação continuada apareceram em muitas pesquisas, levantando questões sobre sua metodologia, eficácia e análise desse tipo de estudo.

Mesmo com o estudo voltado à formação continuada de professores, cada pesquisa prosseguiu de acordo com metodologias e questionamentos próprios. Dessa forma, foi possível observar diferentes objetivos de estudo, mas com uma tendência a verificar possíveis contribuições pedagógicas que a formação continuada de professores pode oferecer.

Por meio da análise dos procedimentos das pesquisas, foi possível observar uma tendência pela escolha de pesquisa qualitativa, com análise documental e bibliográfica, ou com estudos de caso e relatos de experiência, como o principal apoio metodológico para investigação do tema sobre a formação continuada de professores.

As investigações foram feitas de forma mais próxima aos pesquisadores e mais local, com o estudo voltado a uma escola, uma cidade ou uma gestão política específica. Em muitas pesquisas, os professores foram ouvidos, embora suas opiniões pessoais devam ser olhadas com um certo distanciamento, visto que são profissionais em serviço, nem sempre em ambiente democrático e transparente suficiente para que possam falar, sem filtros ou receios.

As conclusões tendem a uma análise positiva sobre formação continuada de professores, ao verificarem sua contribuição em muitos casos para a mudança na prática pedagógica, mas ressaltam que ainda é um tema que precisa ser melhor investigado, aplicado e avaliado.

O diálogo entre os participantes do processo de aprendizagem é caracterizado como fundamental, para uma experiência inovadora, mas sua realização ainda é uma dificuldade e precisa ser desenvolvida.

Há consenso na questão do continuar a aprender, porém há cobranças quanto às definições de políticas e objetivos mais claros, com continuidade, avaliações e integrados ao projeto pedagógico.

A busca pela coerência por parte dos formadores também foi apontada como indicador para melhoria do programa, ao buscar novos caminhos para sua implementação, com um projeto integrado para todos os profissionais que trabalham na escola, construindo relação de confiança e segurança entre os integrantes desse processo.

A preocupação, compreensão e esforço dos professores em seu processo formativo também foram colocados em algumas pesquisas como sendo importantes para a eficácia desse processo.

## REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA ESTUDANTE

Vida de professor não é fácil... Sempre correndo de uma escola para outra, com correções e planejamentos diários a fazer, textos sobre assuntos das áreas para estudar, um curso para realizar, dificuldades apresentadas pelos alunos que precisam encontrar o melhor caminho para seguir, enfim, o cotidiano do professor é repleto de deveres.

Ao refletir sobre minha rotina diária e observar também a de meus colegas de trabalho, resolvi ampliar meus conhecimentos sobre cursos de formação continuada de professores em serviço e compreender o estado da arte em pesquisas em educação sobre esse tema.

Falas do tipo “*Curso de novo?*” são comuns nas escolas, entre os professores, pela obrigação da participação em cursos, palestras, seminários, reuniões, em horários e dias determinados, sem consulta aos principais envolvidos, aumentando as tarefas do professor.

Muitas vezes, os professores analisam essas atividades como perda de tempo, pois não apresentam soluções em seu dia-a-dia e evidencia a despreocupação com a vida pessoal dos professores pelo fato de serem atividades organizadas, na maioria das vezes, fora do horário e dia normal de trabalho. Nesse caso, que motivação pode ser envolvida se não houve respeito à vida do professor?

O professor já tem inúmeras atividades durante a semana: preparação de aulas, correções, reuniões pedagógicas e outras atividades que precisa desempenhar com qualidade e atenção, e, quando chega o final de semana, que seria para descansar e passar momentos em família, leva trabalhos que não conseguiu terminar ao longo da semana e ainda tem cursos para sua contínua formação.

Não quero dizer que os professores são reféns em seu trabalho e que precisam de caridade, mas, um momento para refletir sobre essa prática desenvolvida com os professores entre seus deveres e direitos.

Para melhorar profissionalmente é de saber geral que muito esforço se faz necessário e que muitas vezes precisamos “abrir mão” de coisas que gostamos.

Então, pensar com cautela sobre temas a serem propostos para formação continuada e formação em serviço é de extrema importância e responsabilidade dos planejadores desses cursos, para que os professores possam fazê-lo de forma espontânea, e assim, os objetivos serem alcançados.

Ao pensar a escola como um ambiente facilitador e o ato de educar de forma prazerosa, Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 43) dizem que “educar é o ato mágico e singelo de realizar uma síntese entre o passado e o futuro. Educar é o ato de reconstruir os laços entre o passado e o futuro, ensinar o que foi para inventar e re-significar o que será”.

O professor necessita de um ambiente em que sinta segurança para realizar seu trabalho eficazmente e que tenha apoio da equipe quando precisar de ajuda ou quando surgirem dúvidas ou problemas em seu cotidiano escolar.

Acredito que a formação continuada de professores em serviço seja um momento para resolver essas questões cotidianas que o professor enfrenta. Cada série do Ensino Fundamental I possui características próprias e com questões que poderiam ser refletidas e compartilhadas para se chegar a um novo caminho, nesses cursos propostos aos professores. Questões do cotidiano escolar, novas estratégias de ensino, elaboração de avaliações para o processo de ensino-aprendizagem para cada série, poderiam ser melhor trabalhadas em momentos em que os professores estão reunidos com objetivos definidos claramente e para melhorar sua prática.

Gadotti (2000), ao relatar o papel da escola na sociedade atual, afirma que “Cabe a ela organizar um movimento global de renovação cultural, aproveitando-se de toda essa riqueza de informações... Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral.”

Com tantos estudos e pesquisas sobre o professor, seus caminhos e descaminhos profissionais, percebe-se que a aplicação desses cursos de formação continuada são preocupações de pesquisadores para investigar as contribuições que um programa específico de formação continuada pode ter na prática dos professores participantes.

A eficácia na ação pedagógica, principalmente em estudos de caso, delineou uma prática de pesquisa qualitativa, com análise documental, entrevistas narrativas e estudos de caso, que pretendem investigar um programa de formação continuada específico.

Entretanto, não foi possível verificar uma investigação com avaliações a médio e longo prazo das práticas dos professores relacionadas à experiência da formação continuada.

Diante de tantas questões que envolvem o professor e sua contínua formação, não basta somente participar desses cursos, nem esperar somente de iniciativas da instituição escolar para estudar. É importante que o professor invista em seu profissionalismo.

A motivação para estudar continuamente pode ser conseguida internamente com a procura por temas de interesse pessoal e externamente, com incentivos na participação nos cursos e programas de formação continuada. Pesquisas sobre esses interesses e motivações não foram identificadas nesta pesquisa, desconsidera-se o professor agente, atuante, com interesses específicos na sua formação.

Ser um professor reflexivo, que busca aprimorar seus conhecimentos e está disposto a acompanhar as mudanças e avanços tecnológicos do século XXI, possibilita ao professor a aquisição da bagagem necessária para que desempenhe seu papel como educador.

Nessa perspectiva, Schön (1997) diz que “... o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional.”

A continuação dos estudos para o professor é fundamental. Ele ensina seus alunos a importância do estudo constante. Então, como ensinar se não pratica? Leituras, cursos de pós-graduação, mestrado, enfim, ser um professor estudante é o início de uma mudança de postura e motivação para seu caminho profissional.

Infelizmente, muitos professores até se disponibilizam para esse caminho de ser professor estudante, mas, muitas vezes, são bloqueados financeiramente. Apesar de ser um investimento pessoal, manter-se um professor estudante atualmente, não é de fácil acesso a todos. É preciso muito esforço e dedicação!

Mesmo com os estudos e reflexões apresentados até o momento, não podemos dizer que todas as dúvidas e inquietações a respeito do tema foram respondidas ou sanadas. É um tema que ainda precisa ser muito estudado, refletido e investigado, considerando o contexto social, institucional e a vida do professor envolvido e principal interessado em sua formação.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. *Educando a direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edição 70, 1977.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação do dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, n. 74, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundaental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.
- CARLOTTO, Mary Sandra; SILVA, Graziela Nascimento da. A Síndrome de Burnout: um estudo com professores da rede pública. *Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 145-154, jul./dez. 2003.
- CODO, Wanderley; BATISTA, Analía Soria. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 60-85.
- CODO, Wanderley; GAZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1999. p. 48-59.
- CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. Educar, educador. In: CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 37-47.
- \_\_\_\_\_. O que é Burnout? In: CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 237-254.
- CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 7. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- DAMASCENO, Maria Nobre; SILVA, I.M. Saber da prática social e saber escolar: refletindo essa relação. In: *Anais da 19ª Anped*, 1996.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. UNESCO, MEC. São Paulo: Cortez, 1999.
- DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo: Artmed, v. 114, n. 2, abr./jun., 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GÓES, Maria Cecília Rafael. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev. Vigotski e Pierre Janet. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 21, n. 71, p. 116-131, jul. 2000.

LAMPERT, Ernani. Pós-modernidade e educação. In: Lampert, E (org.). *Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, n. 36, p. 13-21, 1995.

NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antonio. Entrevista com Nóvoa. *Revista Nova Escola*, São Paulo, SP, ago. 2002, p.23.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

PERES, Sebastião. Formação docente contínua no contexto das reformas educacionais: estratégia de formação ou estratégia de cooptação e controle? *Cadernos de Educação*, Pelotas, RS, ano 10, n. 17, p.61-65, jul./dez. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PINO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

RANGEL, Mônica. O desenvolvimento científico contemporâneo e algumas conseqüências para a humanidade. *Ciberlegenda*, n. 2, 1999.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Competência docente na perspectiva de Paulo Freire. *Revista de Educação AEC*, Brasília, GO, n. 143, p. 66-78, abr./jun. 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

*APÊNDICE A: dissertações (86) e teses (54) com a palavra chave – professor*

<b>Ano</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>
2006	O contar histórias na educação infantil: um estudo acerca dos valores atribuídos por professores sobre a importância dessa prática para o desenvolvimento da função simbólica.	Eleusa Maria Ferreira Leardini	Orly Zucatto Mantovani de Assis
2006	O Banco Mundial e as políticas educacionais do Estado de Minas Gerais: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) nos anos 90 - intervenção, consentimento e resistência.	Larisse Dias Pedrosa	Jose Luis Sanfelice
2006	Formação de professores e avaliação: um estudo da percepção dos alunos de um curso de Pedagogia.	Maria Simone Ferraz Pereira	Mara Regina Lemes de Sordi
2006	A reforma educacional do ensino médio no governo do Estado de São Paulo e os atuais desafios dos docentes.	Gisiley Paulin Zucco Piolli	Vicente Rodriguez
2006	A representação social da adolescência e do adolescente e expectativas de prática pedagógica de futuros professores.	Mario Andrei Stein Coval	Angela Fatima Soligo
2006	A música na escola: um privilégio dos especialistas? - concepções dos professores sobre o talento musical e a música na escola e a representação gráfica do som de crianças de 3 a 6 anos de idade.	Ana Maria Paes Leme Carrijo Abrahão	Orly Zucatto Mantovani de Assis
2006	A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação.	Fernanda de Lourdes Freitas	Angela Fatima Soligo
2006	A influência de um programa de formação continuada com vistas à implantação do PROEPRE no desempenho de profissionais de creches assistenciais.	Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa	Orly Zucatto Mantovani de Assis
2005	Novas tecnologias e educação: preparando a escola para a chegada da TV Digital Interativa.	Karla Isabel Souza	Sergio Ferreira do Amaral
2005	História, políticas e projetos: formação continuada de professores de História (Estado de São Paulo - PEC - 1996/98).	Carlos Alexandre Pompeu	Vera Lucia Sabongi De Rossi
2005	Estágio supervisionado: cultura(s) e processos de identificação permeando um currículo de formação de professores de Química.	Dulcelena Peralis Corradi	Maria Ines Petrucci Rosa
2005	Tensões de experiências (re)visitadas: trabalho pedagógico e trajeto de formação do professor.	Jose Antonio Oliveira	Corinta Maria Grisolia Geraldi
2005	Bastão em punho: o relacionamento professor-aluno no ensino de ballet.	Karina Aparecida Pinto Silva	Marcia Maria Strazzacappa

<b>Ano</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>
		Carvalho	Hernandez
2005	Agora, o que eu faço com vocês? A constituição recíproca professor e alunos nas relações de ensino.	Marcos Donizetti Forner Leme	Roseli Aparecida Cação Fontana
2005	A participação do sindicato dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo (APEOESP) na formação político-pedagógica do professor.	Salatiel dos Santos Hergesel	Mariley Simões Flória Gouveia
2005	(Re)constituição dos saberes de professores de Matemática nos primeiros anos de docência.	Luciana Parente Rocha	Dario Fiorentini
2005	A consciência do professor: uma leitura a partir da abordagem histórico-cultural.	Arnaldo Aparecido Tiozzo	Angela Fatima Soligo
2005	Crenças de estudantes de Pedagogia sobre a Psicologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais.	Larissa Carpintero de Carvalho	Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla
2005	Histórias para professoras: um estudo sobre os modos de atuação docente no processo de constituição de histórias de não sucesso.	Ana Celia Elero Dias	Roseli Aparecida Cação Fontana
2005	Memória, história e formação de professores: o caso da disciplina Fundamentos da Metodologia do Ensino de Matemática II.	Ana Carolina Bartijotto Paschoalin	Maria Angela Miorim
2005	Os professores leitores dos livros de auto-ajuda para crianças.	Melissa Cristina Correa Asbahr	Norma Sandra de Almeida Ferreira
2005	Utilização das tecnologias da informação e da comunicação, na prática docente, numa instituição de ensino tecnológico.	Laize Marcia Porto Alegre	Newton Antonio Paciulli Bryan
2004	WebQuest: uma proposta de aprendizagem cooperativa.	Tereza Tioko Saito Fukuda	Hans Kurt Edmund Liesenberg
2004	Uma escola em Betel: relações, práticas, alunos, famílias e professoras - 1997 a 2000.	Maria Estela Sigrist Betini	Jose Luis Sanfelice
2004	Educação continuada a margem: GEPEC: formação acontecendo nas brechas das instituições escolares.	Ines Henrique dos Santos	Guilherme do Val Toledo Prado
2004	Análise de uma proposta de implantação de estágio na formação de professores: possibilidades e limites.	Selma Carvalho Fonseca	Luiz Carlos de Freitas
2004	A roda de conversa e o processo civilizador.	Rodrigo Antonio Chioda	Ana Maria Fonseca de Almeida
2004	Projeto teckids: educação tecnológica no ensino fundamental.	Estefano V. Veraszto	Dirceu da Silva
2004	A iniciação científica na formação do universitário.	Jamile Cristina Ajub Bridi	Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira
2004	Aposentadoria: a experiência de professores aposentados do Instituto de Biologia da	Adriana Batista de Souza	Neusa Maria Mendes de

<b>Ano</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>
	Unicamp.	Bragança	Gusmão
2004	As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor.	Andreia Osti	Rosely Palermo Brenelli
2004	Pesquisas sobre formação de professores / educadores para abordagem da educação sexual na escola.	Regina Celia Pinheiro da Silva	Jorge Megid Neto
2004	Cooperação e democracia na escola: a construção de parcerias no cotidiano escolar como formação continuada.	Gláucia de Melo Ferreira	Corinta Maria Grisolia Geraldi
2004	Escola e acontecimentos: desdobramentos professora-pesquisadora-material didático.	Alexandra Marselha Siqueira Pitolli	Antonio Carlos Rodrigues de Amorim
2004	Um estudo sobre a própria prática em um contexto de aulas investigativas de Matemática.	Juliana Facanali Castro	Dario Fiorentini
2004	Os professores de História: formação inicial e a configuração dos saberes escolares - um estudo sobre os professores atuantes na Diretoria de Ensino de Jaú.	Ricardo Antonio Viotto	Maria do Carmo Martins
2004	O ensino de Filosofia para jovens com experiência filosófica.	Renata Pereira Lima Aspis	Silvio Donizette de Oliveira Gallo
2004	O que transita entre as políticas públicas educacionais e a prática do professor?: desvelando um caminhar.	Elaine Regina Cassan	Newton Antonio Paciulli Bryan
2004	Tecnologias de informação e comunicação no ensino: o caso do PEC - Formação Universitária no pólo Campinas - SP.	Cacilda Encarnação Augusto	Luiz Carlos de Freitas
2004	Tateios e verdades possíveis sobre a formação da professora a partir da tecnologia informática na escola.	Claudia Roberta Ferreira	Guilherme do Val Toledo Prado
2003	O papel das crenças e dos valores na construção de novos conhecimentos: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento.	Suselei Aparecida Bedin Affonso	Ulisses Ferreira de Araújo
2003	O ensino da Filosofia da Educação no ensino médio de Campinas - SP: da crise de identidade a desestruturação institucional pós-LDBEN.	Marcelo Donizete da Silva	Cesar Aparecido Nunes
2003	Psicologia e formação docente: indícios de uma relação.	Mariana Wisnivesky	Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla
2003	Negociações de destino: a escola pública como espaço de constituição de jovens professores.	Zilda Borges da Silva	Roseli Aparecida Cação Fontana
2003	Lugares de experiência formativa e a produção da necessidade de mudança no trabalho docente.	Claudia de Souza Rosenberg	Roseli Aparecida Cação Fontana
2003	Possibilidades de atuação de uma psicóloga na escola.	Christiane Miller do Amaral	Ana Lucia Guedes Pinto

<b>Ano</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>
		Andrade	
2003	Presença e experiência da mulher negra professora em Araraquara - SP.	Eva Aparecida da Silva	Neusa Maria Mendes de Gusmão
2003	A professora e os usos de si: entre o trabalho prescrito e o trabalho real na sala de aula.	Marissol Prezotto	Ana Lucia Guedes Pinto
2003	A mediação entre os saberes na formação docente em exercício na região do Bico do Papagaio - TO.	João Raimundo Alves dos Santos	Guilherme do Val Toledo Prado
2003	A construção do ser professor e a capacitação docente.	Dejanira Fontebasso Marquesim	Guilherme do Val Toledo Prado
2003	A educação escolar do surdo: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas - SP.	Rosilene Ribeiro da Silva	Maria Teresa Egler Mantoan
2003	A educação pelo outro: Lorelai, uma experiência de inclusão.	Tania Regina Laurindo	Eliana Ayoub
2003	A formação do professor e a educação ambiental.	Alfredo Morel dos Reis Junior	Orly Zucatto Mantovani de Assis
2003	A formação do profissional para a educação básica: o Instituto Superior de Educação e o curso de Pedagogia em disputa.	Nadeje Martins Rocha Mialchi	Cesar Aparecido Nunes
2003	A formação política do professor de educação infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do modelo neoliberal.	Veronica Marques Rodrigues	Cesar Aparecido Nunes
2003	A influência do projeto "A formação do professor e a educação ambiental" no conhecimento, valores, atitudes e crenças nos alunos do Ensino Fundamental.	Adriana Regina Braga	Orly Zucatto Mantovani de Assis
2003	Entre as asas da Serra.	Erica Speglich	Antonio Carlos Rodrigues de Amorim
2003	Filosofia, educação e cotidiano na formação do educador: interpretações críticas das vivências e representações dos alunos de Pedagogia da Unicamp, 2000.	Liliana Valentina Rico Ledesma	Silvio Sanchez Gamboa
2003	Formação de professores: uma experiência que articula teoria e prática.	Olinda Khury	Ulisses Ferreira de Araújo
2003	Imagens / representações de professora na literatura infantil: um confronto entre a tradição e a inovação.	Maura Maria Morais de Oliveira Bolfer	Norma Sandra de Almeida Ferreira
2002	Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em Matemática.	Liliane Ferreira das Neves	Marcia Regina Ferreira de Brito
2002	Os olhares do olhar: disciplinarização ou desdisciplinarização da arte em tempos "pós-	Diogenes da Penha Ferreira	Pedro Laudinor Goergen

<b>Ano</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>
	modernos".		
2002	Professores e alunos construindo saberes e significados em um projeto de estatística para a 6ª série: estudo de duas experiências em escolas pública e particular.	Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid	Dione Lucchesi de Carvalho
2002	Os PCNs e suas tendências no ensino fundamental em escolas da Rede Pública de Campinas.	Gladys Norma Leyva Carhuatanta	Nilson Joseph Demange
2002	Matemática caçara: etnomatemática contribuindo na formação docente.	Gilberto Chieus Junior	Eduardo Sebastiani Ferreira
2002	Memória e narrativa: da dramática constituição do sujeito social.	Elizabeth dos Santos Braga	Ana Luiza Bustamante Smolka
2002	Informática e educação: a (re)estruturação da prática educativa no contato com os computadores.	Lays Moreira	Afira Vianna Ripper
2002	Autonomia: do clichê aos paradoxos da prática pedagógica.	Maria Lucia de Q. G. Hernandez	Roseli Aparecida Cação Fontana
2002	As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas - SP.	Maria Jose Figueiredo Ávila	Ana Lucia Goulart de Faria
2002	A formação continuada de professores: as ações do PEC em uma escola da rede pública paulista.	Maria do Carmo Abib de Moraes Polimeno	Sergio Antonio da Silva Leite
2002	A formação continuada do professor universitário de enfermagem: discutindo sua contribuição com as mudanças no ensino de enfermagem.	Marcia do Nascimento Vieira Antunes	Maria Helena Salgado Bagnato
2002	A formação política do professor do ensino fundamental: obstáculos, contradições e perspectivas.	Maisa Maganha Tuckman	Cesar Aparecido Nunes
2002	Aprendendo a ser professor(a) na prática: estudo de uma experiência em prática de ensino de Matemática e estágio supervisionado.	Franciana Carneiro de Castro	Dario Fiorentini
2002	Colégio Rainha dos Apóstolos na Vila Monumento de São Paulo (1944-2000).	Maria de Lourdes Urban	Ana Maria Fonseca de Almeida
2002	Condições de produção de conhecimentos e o trabalho pedagógico de professores de ciências.	Regina Helena Lombardo Perez	Mariley Simões Floria Gouveia
2002	Desenvolvimento de uma investigação do processo de formação de professores visando o practicum reflexivo com o ferramental tecnológico da Web.	Liliane de Queiroz Antonio	Sergio Ferreira do Amaral
2002	Encontro das águas - na barra do ribeira: imagens entre experiências e identidades na	Alik Wunder	Antonio Carlos Rodrigues de

<b>Ano</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>
	escola.		Amorim
2002	Escritos sobre encontros, integração e currículo.	Andre Pietsch Lima	Antonio Carlos Rodrigues de Amorim
2002	Estudo das tomadas de decisões de alunos universitários em questões que envolvem a ciência, a tecnologia e a sociedade.	Cassio Alberto Dias da Silva	Dirceu da Silva
2002	Quando o conhecimento encorpa em tela: imagens de um encontro entre a escola e a universidade.	Susana Oliveira Dias	Ivan Amorosino do Amaral
2002	O professor e a Internet: condições de trabalho, discurso e prática.	Marcia Rotenberg	Afira Vianna Ripper
2001	Humanização e qualidade de ensino. Uma estratégia (de)política educacional para educar o cidadão.	Debora Cristina Jeffrey	Luis Henrique Aguiar
2001	Contribuições da disciplina elementos de geologia para a formação da concepção de ambiente do professor de ciências: o caso da FAFIPE – SP	Ana Maria de Brito Aires	Ivan Amorosino do Amaral
2001	Da infância a docência.	Americo de Oliveira Cardoso	Ezequiel Theodoro da Silva
2001	Educação continuada de professores: um estudo das políticas da Secretaria Municipal e Educação de Campinas - 1983/1996.	Angela Ferraz	Jose Roberto Rus Perez
2001	O ciclo básico nas concepções de professores potiguares.	Maria Pia Gomes Bezerra	Orly Zucatto Mantovani de Assis, Maria do Rosario de Fátima de Carvalho

<b>Ano</b>	<b>Teses</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>
2006	Revistas da área da educação e professores: interlocuções.	Monica Salles Gentil	Ana Luiza Bustamante Smolka
2006	A dimensão estética na constituição do trabalho coletivo no interstício da escola constituída.	Abigail Malavasi	Corinta Maria Grisolia Geraldi
2006	A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática.	Maria Teresa Menezes Freitas	Dario Fiorentini
2006	A organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidades do curso de pedagogia.	Margarida Maria Montejano da Silva	Mara Regina Lemes De Sordi
2005	Impacto do programa de capacitação no ambiente virtual: estudo de caso de uma rede de professores.	Liliane de Queiroz Antonio	Sergio Ferreira do Amaral
2005	Formação de professores em exercício, educação à distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT.	Katia Morosov Alonso	Luiz Carlos de Freitas
2005	Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em filosofia: o papel da licenciatura no processo de formação filosófico-pedagógica.	Dalton Jose Alves	Jose Luis Sanfelice
2005	Caminhos do curso de pedagogia na modalidade parcelada: percalços e avanços de uma experiência desenvolvida pela UFMT no interior de Mato Grosso.	Tania Maria Lima Beraldo	Mariley Simões Floria Gouveia
2005	Educação a distância via web: a construção da práxis pedagógica através da teoria, do fazer dos pioneiros e da própria prática.	Sonia Maria Castricini Biscacio Mebius	Vani Moreira Kenski
2005	Professor reflexivo e uma nova (?) cultura da docência: uma análise a partir dos anos 90.	Tania Mara Tavares da Silva	Sergio Eduardo Montes Castanho
2005	Vivências e experiências que nos afetam: um diálogo com crianças trabalhadoras que insistem em estudar.	Margareth Martins de Araujo	Corinta Maria Grisolia Geraldi
2005	A formação superior de professores através de mídias interativas.	Claudia Chueire de Oliveira	Helena Costa Lopes de Freitas
2004	Histórias e memórias de educandos e educadores na constituição da identidade do projeto educativo de integração social-PEIS: referências em políticas públicas e institucionais para a educação de jovens e adultos e formação de educadores.	Silmara de Campos	Sonia Giubilei
2004	Políticas educacionais e movimento sindical docente: reformas educativas	Ivania Marini Piton	Maria da Gloria Marcondes Gohn

<b>Ano</b>	<b>Teses</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>
	e conflitos docentes na educação básica paranaense.		
2004	Informática educativa e o adulto-professor: o projeto de informatização da Rede Municipal de Ensino de Campinas.	Alvaro Jose Pereira Braga	Sonia Giubilei
2004	Mulher negra alfabetizando: que palavramundo ela ensina o outro a ler e escrever?	Regina de Fatima de Jesus	Neusa Maria Mendes de Gusmão
2004	O professor de matemática e as tecnologias de informação e comunicação: abrindo caminho para uma nova cultura profissional.	Gilvan Luiz Machado Costa	Dario Fiorentino
2004	A interdisciplinaridade no cotidiano dos professores: avaliação de uma proposta curricular de estágio.	Irton Milanesi	Luiz Carlos de Freitas
2004	A primeira escola de professores dos Campos Gerais – PR.	Maria Isabel Moura Nascimento	Jose Claudinei Lombardi
2003	Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em química.	Maria Emilia Caixeta de Castro Lima	Corinta Maria Grisolia Geraldi; Fernando Hernandez
2003	O processo de aprender noções de probabilidades e suas relações no cotidiano das séries iniciais do Ensino Fundamental: uma história de parceria.	Paulo Cesar Oliveira	Dione Lucchesi de Carvalho
2003	O ensino de psicologia na formação inicial de professores - constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciatura.	Clariza Terezinha Guerra	Sergio Antonio da Silva Leite
2003	Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática: uma experiência de trabalho colaborativo.	Ana Cristina Ferreira	Maria Angela Miorim
2003	Licenciaturas: diferentes olhares na construção de trajetos de formação.	Wanda Terezinha Pacheco dos Santos	Maria Helena Salgado Bagnato
2003	Inclusão escolar e a identidade do professor.	Norma Silvia Trindade de Lima	Maria Teresa Egler Mantoan
2003	Dois histórias relacionadas.	Diva Otero Pavan	Leticia Bicalho Canedo
2003	Disciplina-disciplinamento: da vara de marmelo a cadeirinha do pensamento.	Maria Jose de Moraes Pereira	Agueda Bernadete Bittencourt
2003	Progressão continuada: limites e	Regiane Helena	Luiz Carlos de Freitas

<b>Ano</b>	<b>Teses</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>
	possibilidades.	Bertagna	
2003	Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento.	Sueli Edi Rufini Guimarães	Evely Boruchovitch
2003	Imagens da profissão docente.	Celso Luiz Aparecido Conti	Liliana R. Petrilli Segnini
2003	Imagens-memórias vividas e compartilhadas na formação docente: os fios, os cacos e a corporificação dos saberes.	Rejany dos Santos Dominick	Silvio Donizette de Oliveira Gallo
2003	O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na educação infantil.	Celi Aparecida Espasandin Lopes	Anna Regina Lanner de Moura
2003	Os conflitos interpessoais na relação educativa	Telma Pileggi Vinha	Orly Zucatto Mantovani de Assis
2003	Formação profissional, motivos e crenças relativas à velhice e ao desenvolvimento pessoal entre professores de Universidades da Terceira Idade.	Meire Cachioni	Anita Liberalesso Neri
2003	(Re)constituição do ideário de futuros professores de matemática num contexto de investigação sobre a prática pedagógica.	Diana Victoria Jaramillo Quiceno	Dario Fiorentini
2003	A formação inicial e a iniciação científica.	Gilberto Francisco Alves de Melo	Anna Regina Lanner de M.
2003	A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP.	Graziela Giusti Pachane	Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira
2003	A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral.	Ilma Ferreira Machado	Luiz Carlos de Freitas
2003	A professora de educação infantil e sua formação universitária.	Anamaria Santana da Silva	Ana Lucia Goulart de Faria
2003	Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali.	Carmen D. S. Sanches Sampaio	Regina Maria de Souza
2002	Avaliação da aprendizagem e formação de professores de física para o ensino de nível médio.	Jomar Barros Filho	Dirceu da Silva
2002	Pensando o ensino do futuro com perspectivas humanizadoras: a engenharia civil como pretexto.	Rogério Bartolomei	Maria Regina Lemes De Sordi

<b>Ano</b>	<b>Teses</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>
2002	Atividades práticas de ciências naturais na formação de professores para as séries iniciais.	Paulo Cesar de Almeida Raboni	Maria Jose Pereira Monteiro de Almeida, Roseli Aparecida Cação Fontana
2002	Ação reflexiva do professor de língua portuguesa: possibilidades e limites.	Dirceu Antonio Ruaro	Lucila Schwantes Arouca
2002	Espaços oficiais e intersticiais da formação docente: histórias de um grupo de professores na área de ciências e matemática.	Ettiene Cordeiro Guerios	Dario Fiorentini
2002	Psicologia e prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora.	Priscila Larocca	Sergio Antonio da Silva Leite
2002	Quando professores de matemática da escola e da universidade se encontram.	Alfonso Jimenez Espinosa	Dario Fiorentini
2002	Relação sujeito-conhecimento em uma experiência de formação continuada em educação ambiental: a busca do gesto musical autônomo.	Ana Lucia Crisostimo	Ivan Amorosino do Amaral
2002	A formação do professor de educação física no Brasil.	Paulo da Trindade Nerys	Luiz Carlos de Freitas
2001	Filosofia, educação e educação sexual: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da sexualidade humana.	Edna Aparecida da Silva	Cesar A. Nunes
2001	Etnias e educação: trajetórias de formação de professores frente à complexidade das relações étnicas no cotidiano escolar.	Rosa Maria Barros Ribeiro	Corinta Maria Griso
2001	Docência universitária.	Tania Maria Paolieri Torniziello	Newton Cesar Balzan
2001	Educação transpessoal: integrando o saber ao ser no processo educativo.	Maria Virginia Bernardi Berger	Carlos Alberto Vidal França
2001	A educação matemática na formação de professores indígenas: os professores Ticuna do Alto Solimões.	Roseli de Alvarenga Correa	Antonio Miguel

*APÊNDICE B: dissertações(9) e teses(4) sobre formação continuada de professores.*

<b>N – Ano</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>
1 – 2006	O Banco Mundial e as políticas educacionais do Estado de Minas Gerais: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) nos anos 90 - intervenção, consentimento e resistência.	Larisse Dias Pedrosa	Jose Luis Sanfelice
2 – 2006	A influência de um programa de formação continuada com vistas à implantação do PROEPRE no desempenho de profissionais de creche assistenciais.	Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa	Orly Zucatto Mantovani de Assis
3 – 2005	História, políticas e projetos: formação continuada de professores de História (Estado de São Paulo - PEC - 1996/98).	Carlos Alexandre Pompeu	Vera Lucia Sabongi De Rossi
4 – 2004	Educação continuada a margem: GEPEC: formação acontecendo nas brechas das instituições escolares.	Ines Henrique dos Santos	Guilherme do Val Toledo Prado
5 – 2004	Cooperação e democracia na escola: a construção de parcerias no cotidiano escolar como formação continuada.	Glauca de Melo Ferreira	Corinta Maria Grisolia Geraldi
6 – 2003	A construção do ser professor e a capacitação docente.	Dejanira Fontebasso Marquesim	Guilherme do Val Toledo Prado
7 – 2002	A formação continuada de professores: as ações do PEC em uma escola da rede pública paulista.	Maria do Carmo Abib de Moraes Polimeno	Sergio Antonio da Silva Leite
8 – 2002	A formação continuada do professor universitário de Enfermagem: discutindo sua contribuição com as mudanças no ensino de enfermagem.	Marcia do Nascimento Vieira Antunes	Maria Helena Salgado Bagnato
9 – 2001	Educação continuada de professores: um estudo das políticas da Secretaria Municipal e Educação de Campinas - 1983/1996.	Ângela Ferraz	Jose Roberto Rus Perez
10 – 2005	Impacto do programa de capacitação no ambiente virtual: estudo de caso de uma rede de professores.	Liliane de Queiroz Antonio	Sergio Ferreira do Amaral
11 – 2005	Formação de professores em exercício, educação à distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT.	Kátia Morosov Alonso	Luiz Carlos de Freitas
12 – 2003	Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em Química.	Maria Emilia Caixeta de castro	Corinta Maria G. Geraldi; Fernando

<b>N – Ano</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>
		Lima	Hernandez
13 – 2002	Relação sujeito-conhecimento em uma experiência de formação continuada em educação ambiental: a busca do gesto musical autônomo.	Ana Lucia Crisostimo	Ivan Amorosino do Amaral

APÊNDICE C - Tabela do “PROBLEMA” das pesquisas.

Dissertações e Teses	PROBLEMA
1 – 2006	Entende-se que se o Banco Mundial é um organismo destinado exclusivamente para as operações financeiras (negociações capitalistas). Quais razões explicam, então, a sua participação nas decisões de políticas educacionais?
2 – 2006	Quais mudanças se operam no juízo e na ação pedagógica de profissionais de creche, quando participam do Programa de Formação Continuada de Profissionais de Educação Infantil, com vistas à implantação do Proepre?
3 – 2005	Até que ponto os professores participantes tinham conhecimento das diretrizes políticas priorizadas pelo PEC? Quais os interesses das instituições financeiras internacionais em financiar a autonomia e a educação continuada de professores de História em um país em desenvolvimento? A educação continuada oferecida contribuiu para a formação intelectual dos professores e para a reformulação das práticas cotidianas de sala de aula?
4 – 2004	Pesquisei, tentando entender o “como” nós, professoras, vivendo e elaborando os espaços do GEPEC, construindo narrativas sobre o cotidiano escolar, organizamos conhecimentos singulares, partilhando o mesmo coletivo.
5 – 2004	Essa explanação guiou-se pela idéia de que foram três os pilares desse processo: a instituição da infância, as transformações sociais e econômicas ocorridas nos séculos XVIII e XIX e o surgimento da ciência moderna. Assim, compreendendo estes três aspectos que concorreram para a construção da escola que herdamos, ficará mais fácil formular a pergunta: por que transformar a escola? Conhecendo seus pilares de sustentação e realizando a análise escrupulosa sobre o seu caráter anacrônico (nos dias de hoje) poderemos desconstruir cuidadosamente este prédio para reconstruir uma outra escola.
6 – 2003	O ponto de partida desta investigação tem duas premissas que envolvem os cursos de capacitação continuada. A primeira apresenta um curso de formação instrumentalizador, que visa preparar o docente para exercitar técnicas e metodologias de ensino. A segunda é um curso de formação capaz de contribuir para o exercício da autonomia, da reflexão, e construção de um corpo teórico da profissão docente que apóie o trabalho monográfico (Marquesim, 2000), porém me remeteram a questões sobre articulação das mesmas. Um modelo de “capacitação” pode assumir-se na segunda premissa ao colocar-se no discurso, mas na prática estruturar-se como um curso instrumentalizador?
7 – 2002	Quais foram os pressupostos da SEE para a formulação de um novo modelo de capacitação docente? Houve coerência entre esses pressupostos e o modelo de capacitação proposto pelo PEC? O modelo de formação continuada, proposto pelo PEC, possibilitou que seu objetivo de reverter o quadro de fracasso escolar, através da melhoria da qualidade do ensino da rede pública, fosse alcançado? Ao contextualizar o PEC dentro das políticas de capacitação que vêm sendo implementadas pela rede pública paulista pretendemos responder a seguinte questão: as experiências vividas no PEC interferiram na prática pedagógica dos professores que dele participaram?
8 – 2002	Se de modo geral, a educação inicial que os professores de Enfermagem

Dissertações e Teses	PROBLEMA
	receberam (reprodutivista e tecnicista) deixou marcas na maneira de agir e pensar a educação em enfermagem, a FC desse professores possibilitaria fazer algumas rupturas? Considerando que a formação para a docência geralmente ocupa um papel pouco expressivo na formação inicial do enfermeiro, a profissionalização docente poderia ser fortalecida através da FC dos docentes?
9 – 2001	As minhas diferentes experiências profissionais, nesse contexto, foram dando corpo a algumas questões (Para quê? Como? Por quê? Para quem?) que, repetidamente, instigavam em mim a necessidade de uma reflexão mais sistematizada e uma maior fundamentação teórica no campo de educação continuada dos profissionais da educação em serviço.
10 – 2005	Em que medida os ambientes digitais de aprendizagem interativa impactam na representação do pensamento do aprendiz, na comunicação de suas idéias, na produção individual e coletiva de conhecimentos?
11 – 2005	Seria possível implementar uma proposta diferenciada de formação de professores em exercício bastante específica, tanto no nível em que se propunha formar como na perspectiva de constituir reflexões permanentes – pelo menos durante o período de desenvolvimento do curso – sobre as práticas escolares, contribuindo para ativações e diferenciações profissionais dos professores? A EAD permitiria constituir processos também diferenciados de ensino/aprendizagem, suportando demandas de crescente interação no desenvolvimento da formação?
12 – 2003	Qual é a natureza do trabalho de formação continuada do grupo estudado? Qual é a história que foi nos conformando a um modo peculiar de ser professor de Química e de estar na docência? Que relações de trabalho foram desenvolvidas e quais as conseqüências delas sobre as docências? Que papel a avaliação desempenha na organização do trabalho pedagógico, nos projetos de educação continuada e na (des)continuidade dos programas de formação continuada?
13 – 2002	Nessa direção elaborei uma primeira problemática a ser investigada: desvelar as interfaces de poder que se manifestam, em diferentes momentos, nas interlocuções entre universidade-escola em programas de formação continuada o que na experiência de Porto Barreiro – PR poderia contribuir para as atuais discussões sobre formação continuada de professores no campo educacional? O que era inédito na experiência?

APÊNDICE D: Tabela de “OBJETIVO” das pesquisas.

Dissertações e Teses	OBJETIVOS
1 – 2006	<p>O presente estudo tem como objeto de investigação aspectos relacionados à política do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) em Minas Gerais nos anos 90. A análise centra-se no processo de implementação do PROCAP, com o intuito de compreender os possíveis reflexos causados nas áreas de aplicação.</p> <p>O trabalho, pelos prazos impostos, limitou-se ao estudo do processo de implantação do PROCAP e de parte de seus reflexos, sinalizando apenas pontos do projeto que correspondem aos compromissos internacionais e às orientações de agências multilaterais. Para tanto, a pesquisa centra-se na verificação do modo como a reforma educacional mineira dos anos noventa buscou garantir a oferta da educação básica para todos, com a implantação do PROCAP na prática das escolas e respondendo às exigências impostas pelo atual sistema de reestruturação capitalista.</p>
2 – 2006	<p>Este trabalho teve como objetivo verificar se, após participarem da formação continuada (PROFCEI), com duração de 10 meses, os educadores de creche modificariam a sua prática docente, de modo a favorecer o desenvolvimento das crianças de 0 a 4 anos. No presente trabalho o nosso objetivo é investigar quais mudanças ocorrem no juízo e na ação pedagógica dos educadores que trabalham com as crianças de zero a três anos, após participarem do Programa de Formação Continuada de Profissionais de Educação Infantil (PROFCEI).</p>
3 – 2005	<p>Os principais objetivos deste trabalho foram: 1) analisar a relação entre as instituições públicas e privadas na implementação de políticas públicas sociais na área da educação, especificamente quanto à educação continuada; 2) analisar o processo de concepção, implementação e avaliação do PEC 1996-1998 no estado de São Paulo em relação às peculiaridades da capacitação dos professores de História da rede pública estadual das cidades que compõem o ABC paulista, assim como Diadema, Mauá e Ribeirão Pires e 3) fazer um levantamento e disponibilizar fontes documentais, em sua maior parte inéditas, para estudiosos e pesquisadores da área. A base documental deste trabalho é oriunda da SEE-SP, do Centro de Estudos da Escola da Vila (CEEV), da Fundação Carlos Chagas e do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NEPGE-UFRS).</p>
4 – 2004	<p>Entender os processos de transformação dos encontros do GEPEC em um espaço de partilha, de descobertas e inquietações, e em possibilidades de organização de conhecimentos lastreados na experiência.</p>
5 – 2004	<p>Este trabalho refere-se a uma experiência de construção de proposta inovadora, no âmbito da rede particular de ensino do Brasil, tematizando nele a relação de mediação desempenhada pela coordenação pedagógica e a construção de parcerias para realizar o trabalho no cotidiano escolar que esta mediação permitiu. A questão básica que orientou minhas ações ao longo dos anos e que tento explicitar está ligada à possibilidade de fazer da escola um lugar seguro e bom para todos que nela habitam durante importante parte de seu tempo: crianças e adultos. Tratou-se sempre, para mim, de buscar uma</p>

Dissertações e Teses	OBJETIVOS
	coerência entre a teoria e a prática, em cada um dos espaços que ocupei na escola e nesse sentido, este não é um trabalho sobre a pedagogia Freinet, a qual constituiu-se, na história dessa escola, em principal referencial teórico, mas sim um trabalho com ela. Ao contar a história da escola conto a história da constituição da formadora e do projeto de formação que foi possível desenvolver.
6 – 2003	O presente trabalho tem como objetivo principal analisar a relação existente entre construção do saber docente e formação docente tomando como pano de fundo o programa de capacitação docente na rede municipal de Jundiáí, buscando compreender como os programas de capacitação em serviço determinam mudanças no fazer docente em sala de aula.
7 – 2002	Esta pesquisa, um estudo etnográfico, teve como objetivo, avaliar em que medida as experiências vividas pelos professores de uma escola pública paulista, durante o PEC, resultaram em mudanças de suas práticas pedagógicas em sala de aula. O objetivo dessa pesquisa, portanto, é analisar a efetividade das experiências vividas por um grupo de professores durante o PEC enfatizando suas possíveis conseqüências para as práticas pedagógicas.
8 – 2002	O presente estudo, uma pesquisa qualitativa, analisa alguns aspectos da formação continuada de professores universitários de Enfermagem. Busca compreender, por meio de uma análise crítica sobre a universidade pública no Brasil, as condições de trabalho docente e as possibilidades de que sua formação continuada (FC) contribua com as mudanças no ensino de Enfermagem e empreenda o fortalecimento da profissionalização docente universitária.
9 – 2001	Este trabalho teve como objetivo identificar quais os desenhos e o que norteou as políticas de educação continuada; como as transições de uma administração para a outra e as transições na mesma gestão afetaram a implementação das modalidades de formação e se as tendências teóricas produzidas, ao longo dos anos, sobre política de formação docente em serviço, estiveram presentes nas práticas desenvolvidas. Então, com o objetivo de identificar qual (is) o (s) desenho (s) das políticas de educação continuada entre 1983 e 1996 e o que as norteou, de como as transições de uma administração para outra e as transições na mesma gestão afetaram a implementação das modalidades de formação e se as tendências teóricas produzidas, ao longo dos anos, sobre política de formação docente em serviço foram incorporadas às práticas, desenvolvi um trabalho que buscou reconstituir a dinâmica da implementação: desenho e estratégias, comparando estágios e situações entre as gestões.
10 – 2005	No presente trabalho foi analisado o impacto que um ambiente virtual interativo venha a ter sobre um grupo de professores, por meio de suas manifestações de comunicação e de interatividade bem como a cooperação e a colaboração que um ambiente virtual interativo apresentado como um ferramental pedagógico nas capacitações de professores. O objetivo desta pesquisa, foi o de identificar e analisar, o impacto pedagógico que o suporte em ambientes digitais e interativos de aprendizagem, em que se utilizava a comunicação mediada pelo computador,

Dissertações e Teses	OBJETIVOS
	<p>poderia ter para a representação do pensamento, comunicação de idéias, assim como para a produção individual e coletiva de um grupo de professores que participaram desta pesquisa.</p>
11 – 2005	<p>A pesquisa aqui apresentada tem por objetivo, justamente, colocar em cena elementos que parecem ser significativos na implementação da experiência da “licenciatura”, evidenciando os fatores que, ao concretizarem sua existência, tornam possível seu movimento de consolidação a um programa de formação de professores no Estado de MT, movimento que, ao gerar determinadas “práticas de formação”, padronizaria essa oferta, definindo uma identidade própria à proposta da UFMT.</p> <p>Objetivo geral: O resgate e o contexto que fundamentaram a experiência da Licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, através da EAD, nas dimensões institucional curricular e de gestão desta, constituindo, por meio da interpretação dos seus atores, os elementos que permitiram padronizar “práticas de formação”, concorrendo para sua consolidação.</p> <p>Neste trabalho, procurei refletir sobre o desenvolvimento da implementação da Licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, através da EAD, tentando evidenciar os elementos significativos para sua consolidação, processo que se expressou na transformação de um projeto piloto em um programa de formação de professores em exercício. As análises focaram então essa passagem, considerando, para tanto, as interpretações que os sujeitos e atores da formação manifestavam nesse sentido.</p>
12 – 2003	<p>Este trabalho discute a constituição dos sujeitos mediante os sentidos produzidos num projeto de formação de um grupo de professores de Química da Fundação de Ensino de Contagem-MG, ao longo de quatro anos.</p> <p>Portanto meu <i>projeto de dizer</i> não consiste em como ensinar Química, mas no que, de uma experiência de educação continuada, se pode tirar como lição para outros projetos de formação. Mais do que explicar e prescrever um projeto de formação e, com isso, fechar sentidos, a preocupação central desta tese é com a constituição dos sujeitos por intermédio dos sentidos por eles produzidos <b>no</b> e <b>pelo</b> trabalho. Enfim, compreendê-los nas suas singularidades.</p>
13 – 2002	<p>Na busca de respostas a esses questionamentos, proponho os seguintes objetivos principais para a presente pesquisa:</p> <p>Resgatar e analisar os procedimentos adotados pelos componentes do grupo de estudo de Ciências durante a trajetória do projeto “Aventurando-se no conhecimento”, procurando caracterizar os conhecimentos por eles produzidos a partir da problematização do cotidiano de uma comunidade rural; estabelecer relações entre os procedimentos adotados pelo grupo de Ciências, os conhecimentos por ele produzidos e a perspectiva de professor como intelectual, autônomo, criativo e crítico-reflexivo; identificar no processo formativo, avanços, rupturas e resistências da formadora, bem como mudanças em seu estilo de atuação, relacionados às perspectivas de reprodução/produção de conhecimento, por parte dos sujeitos envolvidos; caracterizar as transformações no currículo e suas repercussões na configuração tradicional de escola; caracterizar o papel do ensino com pesquisa e da temática ambiental nas transformações ocasionadas na prática pedagógica das professoras do grupo de Ciências.</p>

APÊNDICE E - Tabela do “TIPO DE PESQUISA” das pesquisas.

Dissertações e Teses	TIPO DE PESQUISA
1 – 2006	<p>De acordo com o contexto sócio-político do objeto da pesquisa, parte-se dos seguintes aspectos: discurso explícito do Banco Mundial; condicionantes do financiamento de programas de qualidade para a educação pública no Brasil; discurso explícito do PROCAP que evidencia as relações com os condicionamentos do Banco Mundial; mudanças propostas pelo PROCAP no Estado de Minas Gerais; análise comparativa entre o parecer das instituições avaliadoras do Programa e a Carta dos Educadores publicada pelo Fórum Mineiro de Educação em Belo Horizonte, no ano de 1998.</p> <p>Para operacionalizar a pesquisa trabalhou-se essencialmente com dois tipos de fontes escritas: 1 – na pesquisa bibliográfica fez-se a busca de leituras que possibilitassem a constituição do aparato teórico necessário à análise do objeto da pesquisa, privilegiando leituras historiográficas sobre o período em questão, tanto no que diz respeito à postura política do Estado Nacional nos anos 1990, quanto à Educação de Minas Gerais. 2 – a pesquisa documental baseou-se nos documentos normativos (Leis, Decretos, Portarias, Pareceres, etc) publicados pelo Governo Federal e pelo Governo Estadual de Minas Gerais e nos dados coletados na SEE/MG sobre os projetos, programas, artigos, palestras, relatórios, entre outros. Deu-se continuidade ao trabalho de pesquisa documental publicado por esses órgãos, destacando os planos de Governo Estadual das gestões Hélio Garcia (1991-1994) e Eduardo Azeredo (1995-1998), nos quais se identificam os projetos de financiamento desenvolvidos em parceria com o Governo Federal e o Banco Mundial. Evidencia-se a utilização do <i>Informativo MAI de Ensino</i>, publicado pela Editora Lancer, em Belo Horizonte, que contém grande parte da legislação do Estado e divulga os pronunciamentos de autoridades, analisando-os à luz de bibliografia selecionada. O uso de fontes que dizem respeito ao surgimento e desenvolvimento de associações, sindicatos e movimentos de professores em Minas Gerais, correspondentes às resistências advindas dos Profissionais da Educação em suas representações coletivas em benefício do ensino público do Estado, foi uma leitura importante para “dialetrizar” a pesquisa.</p> <p><b>Tipo de pesquisa:</b> Pesquisa bibliográfica e documental.</p>
2 – 2006	<p>Participaram da amostra desta pesquisa três Instituições Assistenciais de Campinas que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade. Para investigar esse objetivo, desenvolveu-se um programa por meio de um curso de aperfeiçoamento ministrado aos educadores, o qual totalizava 120 horas, além de 40 horas de supervisão pedagógica nas creches, quando se realizavam intervenções nas classes a partir de observação, discussão e orientação pedagógica.</p> <p>Essas atividades foram realizadas num primeiro momento, em agosto de 2000 a julho de 2001; e num segundo momento; de março a dezembro de 2002. Participaram do programa, nos dois momentos, 14 instituições assistenciais de Campinas das quais 3 (que atendem a crianças de 0 a 3 anos de idade) participam da amostra desta pesquisa, com um total de 26 educadores.</p> <p>Foi realizada uma pesquisa-ação com 26 educadores que atuavam direta ou</p>

Dissertações e Teses	TIPO DE PESQUISA
	<p>indiretamente com as crianças. Para investigar as mudanças ocorridas no juízo e na ação pedagógica dos educadores de creche, serão coletados dados por meio de teste situacional (pré e pós-teste), por meio das supervisões pedagógicas e da avaliação do curso. Esses dados foram tabulados quantitativa e qualitativamente.</p> <p><b>Tipo de pesquisa:</b> Pesquisa – ação.</p>
3 – 2005	<p>Neste estudo foi realizada uma análise histórico-sociológica do Programa de Educação Continuada (PEC) implementado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), entre os anos de 1996 e 1998, no que se refere às suas relações com a formação continuada dos professores de História do ensino fundamental da rede pública estadual. Esta análise foi centrada nas ações de capacitação promovidas pela Escola da Vila nas delegacias de ensino de cidades da região da Grande São Paulo.</p> <p>No decorrer da pesquisa foram analisados: fontes documentais, em sua maior parte inéditas, conseguidas nas instituições que participaram da implementação do PEC e na sua avaliação; a legislação educacional, como a LDB (9394/96) e os Referenciais para a formação de professores (MEC/SEF, 1999); e trabalhos de estudiosos progressistas, que analisam criticamente o tema da avaliação e da formação inicial e continuada de professores.</p> <p><b>Tipo de pesquisa:</b> Análise histórico – sociológica.</p>
4 – 2004	<p>O objetivo de uma análise hermenêutica é uma leitura que atenda aos detalhes particulares da constituição, já que os significados das partes de um relato são “funções” do relato total e, por sua vez, o relato total depende, para sua formação, das partes apropriadas. As interpretações de relatos, assim entendidas, parecem ser inevitavelmente hermenêuticas. Como se dissessemos: temos de fazer que as partes de um relato e seu todo convivam juntas. (Compreensões construídas a partir das idéias de Bruner: 1997).</p> <p>É uma pesquisa narrativa. Pode ser vista como um procedimento metodológico, amplo para uma variedade de práticas de pesquisas contemporâneas, incluindo a coleta e a análise de autobiografias, de biografias, de histórias de vida, de relatos pessoais, de narrativas pessoais, de narrativas de entrevistas, de documentos de vida, histórias orais, memória popular, etc. E evidencia a ligação entre estas linhas de pesquisa, o interesse nos caminhos que os seres humanos têm, ao fazer/dar sentido através da linguagem.</p> <p><b>Tipo de pesquisa:</b> Pesquisa narrativa.</p>
5 – 2004	<p>Fazer o relato da história da Escola Curumim foi, em si uma aprendizagem e que apresentou dificuldades. A dificuldade maior encontrava-se no fato de que se estava discorrendo sobre pessoas, suas vidas e a forma como eu entendia suas atuações: este é um relato possível, uma história possível. Se outro a contasse, certamente ela seria diferente, talvez tivessem sido outros os recortes, porque há muitas e leituras nesses relatos.</p> <p><b>Tipo de pesquisa:</b> Análise documental e relato de experiência.</p>
6 – 2003	<p>Realizei um trabalho de campo, no curso de capacitação da Rede Municipal de Jundiaí, na qual trabalhei como docente, partindo das questões enunciadas na conclusão de um trabalho monográfico que realizei na mesma rede para a conclusão de meu curso de Pedagogia. Associado ao trabalho de campo, trabalhei com depoimentos, registros de comentários, solicitações escritas de</p>

Dissertações e Teses	TIPO DE PESQUISA
	<p>avaliação do programa, entrevistas, análise de materiais e documentos.</p> <p><b>Tipo de pesquisa:</b> Depoimentos, registro de comentários, solicitações escritas de avaliação do programa, análise de materiais e documentos.</p>
7 – 2002	<p>Os dados foram coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas e foram entrevistados seis sujeitos, intencionalmente selecionados, tendo como critério a participação do PEC e o fato de terem continuado na escola, depois do PEC. Além das entrevistas, utilizaram-se outros instrumentos como documentos oficiais, boletins informativos, revistas. Das verbalizações dos sujeitos resultaram dados que, classificados, vieram a compor seis temas eixo e vários subconjuntos temáticos. Esses dados foram analisados segundo a metodologia da análise de conteúdo.</p> <p>Para esta pesquisa foram entrevistados seis professores da escola, escolhidos por atenderem aos seguintes critérios: participaram do PEC; faziam parte do corpo docente da escola antes do PEC; continuaram na escola, depois do PEC. Além das seis entrevistas com os professores, foi realizada uma entrevista com a diretora que nos permitisse entender um pouco mais a história da escola. Dado o objetivo dessa pesquisa – analisar a efetividade das experiências vividas por um grupo de professores durante o PEC enfatizando suas possíveis conseqüências para as práticas pedagógicas – ficou claro que o principal instrumento para a coleta dos dados deveria ser a entrevista, pois ela nos permitiria coletar dados junto aos sujeitos, captando as informações desejadas de forma imediata e corrente, possibilitando efetuar correções, pedir esclarecimentos.</p> <p>Optou-se, nessa pesquisa, pelo estudo de caso etnográfico, isto é, a aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de caso. A pesquisa de tipo etnográfico é aquela que faz uso de técnicas que, tradicionalmente, estão associadas à etnografia. Geralmente envolve a observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo, geralmente associado à análise de documentos, histórias de vida, com o objetivo de proporcionar ao pesquisador um quadro mais vivo e completo da situação estudada ( Ludke e André, 1986)</p> <p><b>Tipo de pesquisa:</b> Estudo de caso etnográfico.</p>
8 – 2002	<p>Este trabalho, um estudo de caso, foi realizado por intermédio de entrevistas com docentes do curso de Enfermagem de uma Universidade Pública Paulista e seus depoimentos foram analisados tendo como referência alguns pressupostos da Teoria Crítica, em especial os oriundos do pensamento de Adorno.</p> <p>Foi uma pesquisa qualitativa. Nesta investigação utilizei para a coleta de dados entrevistas individuais realizadas por meio de um roteiro planejado, semi estruturado, pretendendo por meio delas obter as informações contidas nas falas dos sujeitos da pesquisa.</p> <p><b>Tipo de pesquisa:</b> Pesquisa qualitativa.</p>
9 – 2001	<p>Através de um resgate histórico, consultando documentos e realizando entrevistas com atores desse processo, efetivamos um estudo sobre o processo de implementação das políticas desenvolvidas neste intervalo de tempo.</p> <p>As dimensões de análise foram: a estrutura organizacional, onde se buscou identificar o perfil institucional de apoio, assim como o fluxo das decisões-hierarquias e graus de autonomia; os recursos humanos e físicos ,</p>

Dissertações e Teses	TIPO DE PESQUISA
	<p>possibilitando verificar os atores do processo e a capacidade técnica, administrativa e gerencial dos órgãos envolvidos e o desempenho da implementação foi analisado com base em dados quantitativos, medindo a eficácia das ações desenvolvidas.</p> <p>Para a coleta de dados, primeiramente fiz um levantamento e análise documental. Utilizei diferentes fontes: documentos oficiais e legislação, publicações e reportagens de jornais locais.</p> <p>Num segundo momento, realizei entrevistas. Elas foram necessárias, principalmente, para reproduzir a primeira gestão, 1983-1988, suprindo a ausência de documentação sobre esse período.</p> <p>Foram entrevistados nove profissionais, e a opção foi identificar e entrevistar os que estiveram diretamente ligados à implementação das políticas de educação continuada e que permaneceram nas três gestões ou, pelo menos, em quase todo o período estudado. Por se tratar de um período longo, todos os profissionais entrevistados participaram das duas primeiras gestões, mas na terceira gestão só dois profissionais atuaram durante todo o período, e os demais, parcialmente, por terem se aposentado. Este fato não prejudicou a análise da terceira gestão graças à grande quantidade de documentação existente.</p> <p>Não se trata, portanto, de avaliação de conteúdo de política ou impacto das ações; o objetivo é a coleta de informações sobre características do processo de implementação. A literatura da área apresenta três dimensões nos modelos de análise do processo de implementação de políticas educacionais, a saber: - a primeira dimensão trata do estudo das relações entre a formulação da política e os resultados apresentados pelos programas no final do processo de implementação; - a segunda, a dimensão temporal, é a que interessa no presente trabalho: trata do processo e seus efeitos diferenciados no tempo, da organização em que se processam, dos atores que implementam a política e das modificações das condições iniciais; - a terceira dimensão trata das condições que propiciam ou entram o processo de implementação: prioriza identificar as condições que podem beneficiar ou dificultar as implantações dos programas priorizados na política educacional. Assim, levando-se em conta a segunda dimensão, desenvolvi um modelo de pesquisa de processo de implementação, buscando identificar as variáveis dependentes (graus e formas da implementação) e as variáveis independentes (estrutura de operação da rede envolvendo as dimensões organizacionais, jurídicas e de apoio logístico). As dimensões de análise foram: objetivos do programa, analisados através da documentação existente sobre os programas; a estrutura organizacional, em que se buscou identificar o perfil institucional de apoio, assim como o fluxo das decisões, hierarquias e graus de autonomia; os recursos humanos e físicos, possibilitando verificar os atores do processo e a capacidade técnica, administrativa e gerencial dos órgãos envolvidos; e o desempenho da implementação, que foi analisado com base em dados quantitativos, sob o ponto de vista de um dos critérios básicos de avaliação, comumente propostos para a avaliação de política pública: eficácia.</p> <p><b>Tipo de pesquisa:</b> Análise documental e entrevistas.</p>
10 – 2005	O grupo de professores participantes deste trabalho de pesquisa de um modelo de ambiente virtual de aprendizagem interativa, totalizava 133 (cento

Dissertações e Teses	TIPO DE PESQUISA
	<p>e trinta e três) professores, sendo 89 (oitenta e nove) assistentes técnicos pedagógicos e 44 (quarenta e quatro) supervisores de ensino.</p> <p>Os sujeitos foram homens e mulheres, com nível universitário e formação em História, que atuavam como supervisores de ensino e como assistentes técnicos pedagógicos das diretorias de ensino no Estado de São Paulo.</p> <p>Foi realizado, por meio de um diagnóstico inicial junto aos alunos participantes do programa - que constou de questões, de ordem técnica (manuseio e operação de um computador), de ordem administrativa (colaboração quanto ao conteúdo e à facilidade pela divisão em módulos e o tempo de suas reuniões administrativas com seus professores locais) e didático-pedagógicas (interesse em participar de um grupo virtual, denominado Comunidade Virtual, e que tivesse como objetivo a troca de informações entre os participantes, a apresentação de ações, projetos e sugestões de atividades para as salas de aula, bem como a colaboração entre os pares) - a solicitação de <i>e-mail</i> para a participação ou contato para o aluno que tivesse interesse e ainda não tivesse seu endereço eletrônico, que o mesmo seria orientado a forma de conceber um.</p> <p>Com os dados obtidos no questionário, foi realizado um relatório no qual se apresentaram as possibilidades de uma educação à distância para a formação específica, em Ensino Religioso.</p> <p>O relatório constituiu um dispositivo metodológico que permitiu a reflexão e a análise da proposta e seu prosseguimento. Essas informações, corroborando a orientação de Gomez (2004), foram sistematizadas num documento, observados os eixos básicos como, por exemplo, saberes e expectativas dos discentes com relação ao conteúdo do curso e à modalidade de educação à distância, suas percepções sobre suas dificuldades profissionais e, ainda, suas preferências, seus hábitos e sua cultura.</p> <p>Esta proposta de trabalho adotou como metodologia a pesquisa qualitativa orientada por um caráter quase experimental, devido às características do objeto do estudo aqui apresentado. Entende-se que a tendência metodológica conhecida como delineamento de pesquisa quase-experimental é a que melhor responde às necessidades dos procedimentos de observação do referido objeto.</p> <p>Esta pesquisa foi enquadrada dentro do conceito de um quase-experimento, e com o objetivo de ter um melhor entendimento sobre este conceito.</p> <p>Assim entendemos que a abordagem metodológica utilizada se caracterizou como um modelo quase-experimental; pois foi na qualidade do retorno motivacional e cognitivo fornecido pelos alunos durante o tratamento pedagógico a eles aplicado, que configurou o aspecto qualitativo da análise dos dados obtidos na referida investigação.</p> <p>Desta forma entendemos que a observação da aprendizagem (efeito do tratamento) pelos alunos e professores - supervisores de ensino do Estado de São Paulo - colocados em contato com o ambiente digital interativo de Ensino Religioso (tratamento) se deu considerando todo o processo de disponibilização do conteúdo e da interatividade proporcionada, e não apenas as comparações entre respostas provenientes de testes e pós-testes aplicados aos alunos.</p> <p>Portanto, tendo em vista a resposta para o problema de pesquisa aqui</p>

Dissertações e Teses	TIPO DE PESQUISA
	<p>apresentado, a definição estratégica para a sua resolução, se fundamentou em um método de pesquisa qualitativa orientada por um caráter quase-experimental, a julgar pelo tratamento pedagógico do conteúdo para o formato <i>Internet</i>, realizado junto a um grupo de professores do Estado de São Paulo.</p> <p><b>Tipo de pesquisa:</b> Pesquisa qualitativa quase-experimental.</p>
11 – 2005	<p>O Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, por meio do seu Núcleo de Educação Aberta e a Distância, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e nove Prefeituras da Região Norte do Estado de MT, desenvolveu, no período de 1995 a 2000, uma oferta experimental da Licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, organizada na modalidade de educação à distância (EAD). Entre os anos de 1999 e 2000 foram realizadas negociações institucionais com vista à expansão dessa oferta de formação. A “licenciatura” foi, então, estendida para quase todo estado de MT. De um projeto experimental, a “licenciatura” seria integrada ao “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente de MT”, atendendo hoje a quase 3.000 alunos/professores na UFMT.</p> <p>Desta maneira, o estudo aqui apresentado divide-se em duas partes: a primeira compõe os cenários que justificaram algumas das decisões que a equipe responsável pela definição do projeto piloto tomou ao longo dos dois anos em que ele foi organizado; a segunda se refere às interpretações possíveis constituídas pelos atores que participaram da experiência piloto e que, pelas suas “leituras”, tornaram possível a consolidação da proposta de formação.</p> <p><b>Tipo de pesquisa:</b> Pesquisa qualitativa. Metodologia de estudo de caso.</p>
12 – 2003	<p>Narro uma experiência de formação continuada, que envolveu aproximadamente 50 professores de Química de 15 escolas da FUNEC no período que se estende de fevereiro de 1993 a fevereiro de 1997. Trata-se de uma experiência que sobrevive na lembrança dos sujeitos envolvidos.</p> <p><b>Tipo de pesquisa:</b> Análise documental.</p>
13 – 2002	<p>A partir dos dados extraídos de diários de campo, relatórios, registros de reuniões e de um livro reproduzido pelo grupo, sobre a problemática dos agrotóxicos, entremeiam-se à narrativa, análise do processo e referencial teórico pautado na concepção de formação continuada em que o professor é entendido como intelectual e pesquisador crítico-reflexivo de seu trabalho pedagógico. Para ampliar as reflexões sobre a questão, recorreu-se à analogia da orquestra musical, em suas várias formulações, em que o maestro representa o formador e os instrumentistas representam os professores participantes.</p> <p><b>Tipo de pesquisa:</b> Pesquisa-ação.</p>

APÊNDICE F - Tabela das “CONCLUSÕES” das pesquisas.

Dissertações e Teses	CONCLUSÕES
1- 2006	<p>O discurso político sobre a educação mineira não garante a legitimidade das ações em busca de uma escola possível à sociedade em geral. Conclui-se, então, que as resistências foram e continuam sendo necessárias para o cenário educacional tomar um formato mais adequado ao social. É necessário compreender que a educação gratuita não representa uma doação do Estado à sociedade, mas traduz as intensas reivindicações sociais em conquista à democratização do saber.</p>
2- 2006	<p>A análise quantitativa dos dados coletados indica que 96,15% dos educadores, que fizeram parte do programa apresentaram mudanças em sua maneira de julgar as situações problemas apresentadas no teste situacional e a análise qualitativa evidencia que houve modificações na prática educativa e na maneira de se relacionar com as crianças.</p> <p>Os resultados encontrados demonstram que os profissionais, após participarem do curso e da supervisão pedagógica, obtiveram melhorias quantitativas (teste situacional) e também qualitativas (supervisão pedagógica e avaliação), o que indica que o PROFCEI contribuiu para a formação dos educadores e para as transformações na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças.</p>
3- 2005	<p>Feita a análise histórico-sociológica do PEC em suas relações de educação continuada dos professores de História de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental da rede pública estadual, promovida pela Escola da Vila, através do seu Centro de Estudos, objeto específico deste trabalho, podemos elaborar algumas conclusões sobre o tema abordado:</p> <p>A) Os interesses em criar uma relação que permitisse ao capital internacional o direcionamento ou uma intervenção sobre a política educacional brasileira estiveram presentes desde a década de 1940, quando tiveram início os financiamentos internacionais, via BM, para a educação brasileira. Na década de 1950, os acordos de cooperação técnica bilateral, que se concretizaram no âmbito dos acordos econômicos sob orientação de comissões bipartites, permitiram um intercâmbio e uma maior integração entre educadores brasileiros e norte-americanos, evidenciando a relação entre a educação e o desenvolvimento econômico nacional.</p> <p>B) Ao ser assinado, em 1991, o projeto Inovações no Ensino Básico, após um longo período de concepção, evidenciaram-se os interesses dos organismos de financiamento internacional (BM e PNUD) sobre o ensino fundamental brasileiro. Como o IEB visava combater a evasão e a repetência através do aumento do tempo de permanência das crianças de baixa renda na escola, de mudanças no processo de ensino-aprendizagem, que englobavam a adoção de novas práticas pedagógicas, além do treinamento de professores dentro da lógica das políticas educacionais neoliberais que se anunciavam, a implementação do projeto ficou vinculada aos interesses do governo paulista.</p>

Dissertações e Teses	CONCLUSÕES
	<p>Foi somente com a alteração do IEB, em 1995, formulada pela SEE-SP do governo Mário Covas, e com a sanção da LDB (Lei 9394/96) que se efetivaram uma série de medidas que permitiram a concepção e a implementação do primeiro Programa de Educação Continuada (PEC 1996-98) para efetivação da política educacional pretendida. As alterações foram definidas com base no modelo mais flexível de administração, característica das políticas educacionais neoliberais de gestão do ensino público. Nesse modelo, ocorre a desconcentração da gestão e descentralização da administração de forma a possibilitar a maior participação da comunidade, a racionalização organizacional, a descentralização das decisões, dos recursos e das responsabilidades. As alterações possibilitaram que a proposta original de treinamento de professores de duas disciplinas (Educação Artística e Educação Física) na região da Grande São Paulo, prevista no escopo do projeto IEB, fosse transformada em uma capacitação através do programa de educação continuada, que abrangeu professores do Ciclo Básico, de 3ª à 4ª séries, e professores de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, de 5ª à 8ª séries das 143 DEs do estado de São Paulo.</p> <p>C) O PEC, como foi concebido, permitiu a contratação de instituições públicas e privadas na sua implementação. As doze instituições capacitadoras envolvidas na implementação elaboraram seus projetos executivos com base nas demandas das DEs do pólo sob sua responsabilidade.</p> <p>D) Ao analisar a implementação do projeto executivo da Escola da Vila para os professores de História, foi possível perceber as semelhanças das suas resistências com as dos professores de outras disciplinas, além dos conflitos intergrupos e intragrupos que se desenvolveram. Possivelmente, as semelhanças nas resistências tenham ocorrido em virtude do desconhecimento que os professores capacitandos, de todas as disciplinas, tinham em relação ao PEC, seu critério de seleção para a participação e seus objetivos. Ao analisar os conflitos intergrupos e intragrupos ocorridos nas turmas de História, tornou-se possível à compreensão das ambigüidades apresentadas pelos professores capacitadores e capacitandos de História, com maior ou menor intensidade, durante as ações planejadas (oficinas, palestras e produções reflexivas) nos três módulos do PEC. A ambigüidade de postura dos professores capacitadores e capacitandos não é falha, defeito ou carência de sentido, ela é a forma de existência dos objetos da percepção e da cultura, sendo constituída por dimensões simultâneas, que possuem representações e formas de consciência, em uma lógica própria no jogo interno do conformismo, do inconformismo e da resistência (Chauí, 1996). O desconhecimento que existia sobre as condições de trabalho dos professores capacitandos e das suas necessidades, possivelmente corroborou para o surgimento de conflitos intragrupos entre os professores capacitadores de História da Escola da Vila. Como a equipe desses professores não contou previamente com informações sobre os</p>

Dissertações e Teses	CONCLUSÕES
	<p>professores capacitandos e suas realidades de trabalho e o debate sobre a capacitação desenvolvida acontecia no decorrer dos módulos, a vontade de entender e atender as demandas das turmas causou, muitas vezes, conflitos intra-equipes.</p> <p>E) O modelo técnico-profissional com base na noção de competências e habilidades individuais, adotado no PEC, de certa maneira atendeu às expectativas de parte dos professores de História que esperavam receber orientações no uso de técnicas e instrumentos que tornassem o processo de ensino-aprendizagem e a sua tarefa diária menos árdua. Embora não houvesse o descarte da formação inicial, no modelo de educação continuada adotado, ele valorizou, sobremaneira, as habilidades individuais nas suas ações. Na capacitação, as competências e habilidades dos professores foram trabalhadas de maneira a conseguir potencializar o profissional, cultural e pessoalmente, contribuindo para reduzir as suas resistências à própria formação continuada (Estevão, 2001). A articulação da formação inicial à formação continuada, do modo como ocorreu, não corroborou na formação unitária dos professores. Na educação continuada, oferecida pelo PEC, não houve a retomada das construções históricas dos educadores para a sua formação e nem foram recuperados os referenciais teórico-metodológicos que orientaram e orientam a formação dos educadores. A retomada e a recuperação destas questões se fazem importante para a definição de uma política de valorização do magistério, de base comum nacional, na qual haja a resistência aos processos de qualificação e desvalorização dos educadores e seja feita a defesa do caráter sócio-histórico da sua formação. Esta formação deveria estar centrada em princípios orientadores, tais como: sólida formação teórica e interdisciplinar; integração entre a teoria e a prática; possibilidade de vivenciar gestões democráticas desde a sala de aula até a escola; compromisso social, político e ético com o projeto social emancipador e transformador das relações sociais; vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar, entre professores e alunos, de maneira problematizadora; incorporação da formação continuada como maneira de conseguir mais autonomia e independência intelectual podendo resistir a determinações externas no aprimoramento pessoal e profissional (Freitas, 2004).</p>
4- 2004	<p>Os momentos vividos no GEPEC possibilitaram essa apropriação “exotópica”; muitas vezes, a dinâmica das reuniões transformava o diálogo num contar histórias; relatos de experiências de vidas, vividas na escola. Narrativas que contribuíram para a compreensão do “como”, nós, professoras, chegamos a esses conhecimentos que nos fazem ser o que estamos sendo: esse entrelaçar de palavras, onde... <i>O limite não é o eu, porém o eu em correlação com outras pessoas, ou seja, eu e o outro, eu e tu.</i> (BAKHTIN, 1997a : 411).</p> <p>Apegando-me a esses entendimentos, dissertei sobre a prática que exercemos no GEPEC: a de contar e ouvir histórias, e a influência da mesma em nossa formação. Texto que se assemelha a uma colcha de retalhos. Daquelas que, na disposição dos recortes, justificam o tema proposto, contando uma história.</p>

Dissertações e Teses	CONCLUSÕES
5 – 2004	<p>O quarto capítulo “Conclusões ou confesso que aprendi” tenta extrair da experiência vivida algumas conclusões, talvez melhor dizer, aprendizagens. A primeira delas quanto à importância do diálogo com o contexto no qual se insere uma experiência inovadora, mas principalmente da dificuldade deste diálogo. A segunda diz respeito ao processo de mudança e o papel de mediação da coordenação pedagógica. A terceira é quanto aos instrumentos da pedagogia Freinet e da apropriação que deles faz o professor. Na quarta falamos da construção da escola como um lugar da reflexão. A quinta aprendizagem, ligada às anteriores, trata da pluralidade no espaço escolar e a possibilidade de expressão das diferentes individualidades – nossa roda de conversa. E a sexta e última aprendizagem, aqui destacada, tem a ver com a compreensão de que é na interação com o outro que nos constituímos enquanto sujeitos.</p> <p>O processo de formação de professoras em serviço exige de quem se propõe a formar a disposição de buscar sempre a coerência. É preciso lembrar sempre que nunca vale a máxima “faça o que eu digo não faça o que eu faço”. Se proponho uma educação que valoriza o tateio experimental da criança, também tenho que valorizar o tateio dos professores e os meus próprios.</p> <p>No entanto, é preciso, nesse diálogo, não perder de vista a direção, a essência dos projetos que se tenta implementar, para que referenciando-nos nele possamos enxergar para além das máscaras que o nosso processo de formação quase sempre cola sobre nós.</p>
6- 2003	<p>O saber docente aplicado em sala de aula é resultado de toda uma vida no sentido social e formativo; trata apenas de instituir cursos de capacitação. Formar professores transcende este conceito, há que se garantir que o professor perceba a importância e anseie por esta mudança na sua prática. Esta pesquisa contribui lançando questões aos formuladores de cursos de capacitação para que busquem novos caminhos ao implantar tais cursos e para os professores, alertando para que estes precisam exigir o direito de escrever sua história com suas próprias mãos.</p> <p>Este estudo demonstrou, ao longo dos capítulos, a importância da relação de partilha na formação docente. Muitas vezes, nós professores, nos enxergamos em formação no momento em que partilhamos com nossos pares, e partilhamos apoiados numa relação de confiança.</p> <p>Se renegarmos a partilha como elemento fundamental na constituição dos saberes docentes, estamos compreendendo esses saberes como um produto final, avaliando a profissão docente do ponto de vista linear, como se pudéssemos caracterizar o ser docente, como aquele que faz, o implementador de técnicas. Recaiemos no erro de focar no produto final, desconsiderando as respostas do processo. É como se incubássemos nossas possibilidades de validação das hipóteses, relegando o pensamento ao campo surdo, impúblicável ou impraticável. Dessa forma, não faz sentido a criação de programas de formação fragmentados, como os que foram criados até o momento. Os problemas em educação não são isolados, e o professor não é o um grande armário</p>

Dissertações e Teses	CONCLUSÕES
	<p>cujas gavetas podem ser arrumadas uma a uma, conforme a necessidade de outros. Nos compomos professores, somos professores, a nossa máscara virou um modo de ser e viver. Um projeto de formação docente (inicial ou continuada) necessita: primeiro trabalhar com um projeto integrado para todos os profissionais que trabalham na escola; basear-se numa autoformação admitindo que apenas será possível transformar a docência quando os professores assumirem seu processo formativo; construir relação de confiança e segurança entre os elementos integrantes do processo de formação para assim garantir a exposição de experiências; proporcionar momentos de partilha de experiências; o outro sempre traz contribuições e formação subentende uma dimensão social e coletiva; e por último necessita estabelecer e ter clara que a relação teórica e prática é uma relação dialética, e somente poderá ser analisada nessa condição dialética.</p> <p>Concluo este trabalho consciente de que questões como: quando os professores vão pensar sua formação? Quando a educação deixará de ser interesse político para transformar-se em valor social? Será possível levar a pesquisa para dentro da sala de aula? Não foram respondidas. A formação docente precisará de muita pesquisa para realmente constituir-se em elemento central na reflexão do professorado. Estou certa de que ainda um vasto campo para pesquisa neste sentido e muita luta para implantação destas idéias, mas essa é outra construção que cabe aos professores.</p>
7- 2002	<p>Os dados sugerem que, na opinião dos sujeitos, o PEC contribuiu para que sua prática pedagógica que já vinha sendo construída através do processo de reflexão sobre a ação, mesmo antes do PEC, se revitalizasse, possibilitando mudanças nas suas práticas em sala de aula. O principal ponto negativo do projeto, para os professores, foi a sua descontinuidade.</p>
8- 2002	<p>As conclusões indicam um difícil cenário para o desenvolvimento de uma FC com perspectivas mais abrangentes. Acredito que suas potencialidades e na importância de que seja empreendida coletivamente. A profissionalização docente é uma dimensão da formação dos sujeitos, ainda a ser despertada.</p>
9- 2001	<p>Diante desse quadro, não é precipitado concluir que havia duas formações acontecendo concomitantemente: a escola fazendo de um jeito porque ela tinha a autonomia da gestão, e a Secretaria, de outro. Novamente, chega-se diante do mesmo ponto: existem as práticas descentralizadas e centralizadas que caracterizariam pontos importantes no processo de formação docente, mas existe, também, uma desarticulação desse processo. Para que o conhecimento circule é necessário que haja uma articulação entre as diferentes formas de funcionamento de formação: a centralizada, que tem origem na estrutura central da Secretaria; a descentralizada, que prioriza as iniciativas da escola e as descentralizadas e as externas (Congressos, Seminários, etc) estimuladas pela Secretaria. No que se refere à participação da universidade, ocorreram basicamente duas formas de intervenção no processo: por meio de projetos formulados e desenvolvidos por</p>

Dissertações e Teses	CONCLUSÕES
	<p>professores universitários, contando com a participação de um número restrito de professores; e pela contratação dos profissionais para atuarem como consultores junto às diferentes atividades implementadas. Nas duas formas de organização, as relações não foram entre as instituições, isto é, estabelecidas através de convênios oficiais entre a Secretaria e a Universidade; muito pelo contrário, foram sempre individualizadas e pontuais. Viu-se que, no período estudado, não foi adotado um modelo único de formação dos educadores, mas ocorriam simultaneamente ações diversificadas e diferenciadas. Além disso, a formação em serviço dos docentes aconteceu através de modalidades e projetos, independente de um programa sistemático e amplo, de modo a racionalizar esforços para atingir objetivos, quantitativos ou qualitativos, definidos a curto, médio e longo prazo. Da perspectiva da avaliação de políticas públicas, ressalte-se que, nesse processo, a Secretaria não realizou, em nível institucional, o acompanhamento efetivo das dinâmicas implementadas e do processo como um todo; não existe sequer avaliação do impacto dessas ações. É possível, por isso, afirmar que experiências tenham sido interrompidas sem que tivessem sido avaliadas e os atores envolvidos, consultados. Mais do que isso: essa ausência de acompanhamento e controle das ações dificulta a determinação dos profissionais que participaram das diferentes modalidades. Embora os dados quantitativos disponíveis apontem um aumento progressivo do número de educadores que buscaram os espaços de formação, não se pode afirmar que houve uma universalização na cobertura, uma vez que se poderia ter o mesmo grupo de profissionais participando das diferentes modalidades. Tal situação acabou resultando num estreitamento no nível de atendimento dos profissionais, criando uma situação de privilégio, pouco eficaz e eficiente. Também com relação ao financiamento das ações, não foi desenvolvido nenhum sistema de informação e acompanhamento dos recursos financeiros dispendidos. Acredito, enfim, que cabe a nós, profissionais da educação, transformarmo-nos em agentes do processo de formulação e implementação de uma política de formação, interligando as ações da Secretaria e das escolas, ou rede de escolas, num programa de formação contínua. Não necessitamos de multiplicadores, mas de implementadores de políticas, de viabilizadores de uma política – articuladores dessa política – uma política que tem de ser construída por todos, valorizando a história; um processo que seja, desde o início, participativo e envolva todos os profissionais, que vão pensar a melhor maneira de realizar a capacitação. Enfim, espera-se que todos tenham condições de acompanhar esse processo, porque todos fizeram parte dele desde o início: de sua construção e de sua reconstrução.</p>
10- 2005	<p>Diante destes resultados deve-se colaborar cada vez mais com estudos sobre a implantação de ambientes virtuais de aprendizagem, com cuidados e discernimento quanto à sua forma de produção, enquanto uma ação pedagógica. Como se constatou, quando bem produzido, aplicado e acompanhado, um ambiente virtual pode e contribui para a</p>

Dissertações e Teses	CONCLUSÕES
	<p>comunicação e para a própria formação do pensamento e da própria razão, uma vez que a cooperação, além de criadora, é condição essencial à perfeição da razão.</p> <p>Com efeito, a possibilidade de implantar um sistema, ora denominado ambiente digital interativo de aprendizagem, pôde contribuir às representações do pensamento do aprendiz para a comunicação de suas idéias, assim como para a produção individual e coletiva de conhecimentos, por intermédio de interações entre as pessoas e objetos de conhecimento, fazendo com que se elaborasse e socializasse produções tendo em vista os objetivos pedagógicos. Tal efeito colaborou para a possibilidade de tomada de consciência quanto ao conteúdo Ensino Religioso, consciência essa, estimulada pela cooperação e interação, sem, contudo deixar de lado tanto o desenho e acompanhamento pedagógico necessário.</p> <p>Finalizando, esta pesquisa identificou as percepções dos participantes e os seus respectivos comportamentos, em um modelo de ambiente virtual de interatividade como suporte às atividades presenciais ocorridas onde podemos dizer que ocorreu a geração de novos conhecimentos e apresenta nitidamente a necessidade de uma atenção maior e necessária ao monitoramento às atividades virtuais e ações propostas, através de capacitação dos participantes e dos conteudistas fundamentais.</p>
11 – 2005	<p>A percepção que se tem, resultado da pesquisa realizada, é a de que, quando as instituições assumem suas atribuições e competências, isso implica a divisão de esforços e não sua sobreposição, surgindo daí um processo intenso de negociações que tornam os parceiros mais comprometidos com a consecução de um projeto de formação, transcendendo, assim, compromissos de caráter puramente burocráticos e/ou de “serviços” prestados por um deles.</p>
12 – 2003	<p>Que sentidos os professores constroem sobre o seu trabalho quando mediados pela educação continuada? Pude compreender que, pela educação continuada, os professores são inscritos em determinados tipos de relação com o mundo e com mundos particulares – com a escola, consigo mesmos e com os outros. São relações que podem gerar tanto a solidão e a invisibilidade, quanto à visibilidade, o reconhecimento e o prazer de um sujeito engajado no mundo.</p> <p>A partir da experiência de formação continuada em questão, da existência de seus vários atores e dos muitos textos elaborados, foi possível compreender, de modo peculiar, como os professores vêem os projetos de formação continuada e como reagem a eles. Parece ter sido razoável ligar o raciocínio abduutivo a este estudo. Os deslocamentos enunciados pelos professores permitiram-me enxergar a <i>resistência</i> e a <i>prudência</i> com base numa outra configuração, que toma a docência como atividade constituída por singularidades.</p> <p>Com a primeira lição, tornei-me sensível ao modo como os professores se aproximam dos espaços formativos e ali vivem suas angústias. Eles indispõem-se com os coletivos e recolhem-se a uma atitude de solidão e de isolamento dos pares. A solidão e o isolamento são atitudes que</p>

Dissertações e Teses	CONCLUSÕES
	<p>garantem a invisibilidade no trabalho. A invisibilidade significa uma garantia contra a invasão dos (não)saberes, dos modos de ser e de fazer. Favorece uma maior autonomia e resguarda os professores da perda do trabalho. A solidão resulta de uma clandestinidade que lhes é imposta. O trabalho coletivo cumpre um papel singular no projeto político pedagógico da escola.</p> <p>Com a segunda lição aprendi a ver os professores pelo seu avesso. O sentido oculto da resistência reside numa reação a um acontecimento de nossa vida que nos agride e nega nossa condição de sujeitos. No cotidiano do trabalho, recriamos nossa própria história como docentes. A imersão na profissão docente desenvolve um senso de compromisso, zelo e vigilância. Por trás dos mecanismos ditos de resistência, estende-se um movimento dos sujeitos de se pensarem frente a situações adversas àquelas a que estão acostumados e de 203 responderem a elas procurando a superação das dificuldades instaladas.</p> <p>A terceira lição é exemplar, pois permite compreender o sofrimento no trabalho. Quanto mais se descrevem as rotinas de trabalho e se idealizam situações para enfrentar o real, maior é o sofrimento. O real tem um caráter de incerteza e contingência e, nesses momentos, os reveses são inevitáveis. As práticas de quebra-galhos nascem dessa injunção entre o que se deveria fazer e aquilo que pode ser feito. Essas práticas jogam com a invisibilidade e só podem ser visíveis caso levem a uma solução passível de ser publicamente reconhecida. O sofrimento no trabalho não constitui, em si, uma patologia. Frente aos desafios do contingencial, os professores buscam saídas e mobilizam sua inventividade. Os sentidos dependem do motivo.</p> <p>A construção das subjetividades no grupo envolve um espaço de partilha e confiança. Da confiança e do reconhecimento decorre outra condição: a de ser visível, com todos os riscos que essa condição compreende. Com astúcia, o fraco não só luta na invisibilidade, mas também constrói alianças, identidades. Busca o reconhecimento estético dos pares e dá visibilidade a seu trabalho. O grupo, também, é ancoragem para se constituir visível, embora cada autor siga enunciando-se de um modo pessoal. É na dinâmica dos acontecimentos reais da vida e do trabalho como professores de Química que eles vão expressando suas singularidades: negam, resistem, transgridem, afirmam o projeto coletivo. Ao mesmo tempo, constroem identidades mediante uma depuração de sentidos comuns que conferem à docência num determinado tempo e lugar. São ações contextualizadas nesse duplo jogo. As personalidades, constitutivas das subjetividades, não são estáveis ou uniformes, mas mudam ao longo de toda a história dos sujeitos. De um lugar social de interação e trabalho, as individualidades produzem muitos sujeitos, várias práticas. A gradativa identificação dos sujeitos com seus pares potencializa um sentimento de cooperação e de reconhecimento interno e externo das dimensões estéticas e éticas do trabalho. A relação de confiança é urdida na equidade dos julgamentos pronunciados que permitem ao eu o distanciamento da prática por intermédio do outro – autoridade autorizada que avalia e julga</p>

Dissertações e Teses	CONCLUSÕES
	<p>esteticamente.</p> <p>A quinta lição revela o paradoxo entre autonomia e controle. A autonomia, freqüentemente confundida com liberdade ou independência moral e intelectual, não equivale a uma liberdade metafísica, mas a um modo de ser/estar no trabalho que contém uma tentativa de transformar a realidade conforme os desejos próprios dos sujeitos. Por outro lado, esses desejos são regulados externamente no confronto com os desejos alheios. Daí, a existência de uma relação intrínseca e, ao mesmo tempo, paradoxal entre autonomia e controle.</p> <p>Uma última lição pode ser enunciada: quando se pesquisa a epistemologia da prática, não se busque a verdade nos acontecimentos. Busquem-se lições na narrativa dos acontecimentos. Uma vez que os acontecimentos não se repetem, não funcionam como modelos.</p> <p>Esta tese comporta-se de modo semelhante à máquina de padre Emanuel, descrita em <i>A Ilha do dia anterior</i>. À medida que padre Emanuel girava cilindros e remexia as gavetas de seu engenho, a máquina revela-lhe variadas conexões entre as coisas, múltiplos sentidos. Possibilitava, assim, outras interpretações pelos modos diferentes de organizar ou de vincular as mesmas palavras com que era alimentada (Umberto Eco, 1995). Desfeitos os sonhos e projetos, o que nos restou? Uma experiência, muitos aprendizados. Saberes da prática de quem, narrando, colheu indícios, extraiu conselhos, tirou lições. Lições de formação.</p>
13-2002	<p>A análise empreendida toma como categoria os binômios autonomia-dependência e reprodução-produção de conhecimento. O exame da experiência permite concluir que a progressiva autonomia e a conseqüente produção de conhecimento alcançadas no trabalho pedagógico da formadora e das professoras deve-se a: mudança no estilo de atuação da formadora, características inerentes ao grupo de professoras, receptividade da comunidade, adoção do ensino com pesquisa e o tipo de educação ambiental praticada. A discussão final desse trabalho de tese aponta para a formação do professor crítico e motivado a romper com paradigmas educacionais que perpetuam valores e injustiças sociais. No entanto, quero ressaltar que não tenho a pretensão de socializar soluções mágicas que possam resolver os atuais problemas da escola básica, mencionados de forma breve anteriormente, mas compartilhar conquistas possíveis a partir de um determinado contexto político e social de uma cidade do interior do Paraná. Esse posicionamento, a meu ver, não desqualifica a experiência formativa contemplada neste trabalho de tese, nem tão pouco as conquistas sociais obtidas pelas professoras que deram os primeiros passos de um longo e permanente processo de conscientização em relação aos problemas causados pelos agrotóxicos e mesmo em relação à própria trajetória formativa, pois muitas delas, hoje, em 2002, pensam em cursar uma universidade. Mas ainda precisamos responder as questões: em que aspectos a escola em que as professoras pesquisadas atuam mudou? Essas mudanças foram significativas? Qual a função social que passou a desempenhar naquela comunidade? Para finalizar proponho que em</p>

Dissertações e Teses	CONCLUSÕES
	<p>programas educacionais que contemplem a formação continuada de professores em exercício, a pesquisa pedagógica passe a ser um dos eixos norteadores desses processos formativos, conquistando um status significativo a partir da produção coletiva de conhecimentos. Contudo, faz-se necessário que o foco de análise das pesquisas a serem desenvolvidas por professores da educação básica tenham como ponto de partida o cotidiano do contexto escolar. Essa prática em processos de formação contínua, que passariam, a partir da teorização dessa mesma prática, ao movimento que caracterizo de ação-pesquisa-ação. Isso implica que os professores vinculem a teoria com a prática no processo de construção do conhecimento. Assim sendo, considerar que o processo de pesquisa é desencadeado a partir da problematização de questões ligadas ao cotidiano escolar, a ação-reflexão-ação possibilitaria levar a um movimento de ação-pesquisa-ação e, em uma última instância, a resignificação da própria prática docente. Dessa forma, a pesquisa deve estar presente na prática cotidiana dos formadores, professores e alunos, partindo do pressuposto de que é inconcebível que a pesquisa seja um instrumento de ensino, sem que essa prática seja incorporada à prática pedagógica de quem a propõe. Nesta linha de raciocínio, a pesquisa é geradora de conhecimento em todas as instâncias formativas, e não pode ficar restrita a propostas educacionais que orientam professores a adotarem tal prática com seus alunos no cotidiano escolar. Particularmente no que se refere à produção do conhecimento por professores e alunos no contexto escolar, é importante acrescentar que, apesar de alguns avanços obtidos nessa experiência de formação continuada, ora apresentada, ainda existem inúmeras dificuldades a serem superadas pelas professoras envolvidas. Entre essas quero destacar a manutenção das condições de produção (contexto sócio-econômico-educacional, status de pesquisadoras conquistado junto à comunidade local durante o processo formativo) que possibilitaram algumas conquistas, entre elas a constituição do professor enquanto sujeito aprendente e comprometido com seu meio social. Mas principalmente valorizado por seus pares e pela comunidade local.</p>