

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELANE CRISTINA TONIN

**FORMAÇÃO NA DESCONTINUIDADE: UM ESTUDO SOBRE A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM
ARAÇOIABA DA SERRA/SP**

Sorocaba/SP
2013

ELANE CRISTINA TONIN

**FORMAÇÃO NA DESCONTINUIDADE: UM ESTUDO SOBRE A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM
ARAÇOIABA DA SERRA/SP**

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: Profa Dra Eliete Jussara Nogueira

Sorocaba/SP
2013

Ficha Catalográfica

Tonin, Elane Cristina

T629f - Formação na descontinuidade: um estudo sobre a formação continuada de professores em Araçoiaba da Serra/SP

Elane Cristina Tonin. -- 2013.
72 f. : il.

Orientadora: Profa Dra Eliete Jussara Nogueira
Dissertação (Mestrado em Educação)
Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2013.

1. Professores - Formação. 2. Educação permanente. 3. Prática de ensino. I. Nogueira, Eliete Jussara, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

ELANE CRISTINA TONIN

**FORMAÇÃO NA DESCONTINUIDADE: UM ESTUDO SOBRE A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM
ARAÇOIABA DA SERRA/SP**

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

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Presidente:

Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira
Universidade de Sorocaba

Ass.: _____

1º Examinador:

Prof. Dr. Leandro Petarnella
Universidade Nove de Julho

Ass.: _____

2º Examinador:

Profa. Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares
Universidade de Sorocaba

Ass.: _____

Dedico aos meus pais e nove irmãos,
pelas diferenças que nos igualam no amor.
Com amor ao Ita – chão do meu
porto.

AGRADECIMENTOS

Aos colegas do curso, parceiros nas leituras e estudos.

Aos professores nas diversas formas de “ser educador”.

Ao Prof. Dr. Leandro Petarnella pelas contribuições no trabalho.

Em especial a Profa. Dra. Maria Lúcia Amorim Soares na inquietação dos seus pensamentos e saberes – consegui em diversos momentos escutar os meus.

A minha orientadora Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira que ensina sem alarde, ensina, aos pouquinhos, a entendermos a potência de deixar ser ou não ser “quem somos”.

Os deuses tinham condenado Sísifo a empurrar sem descanso um rochedo até ao cume de uma montanha, de onde ela caía de novo, em consequência do seu peso. Tinham pensado, com alguma razão, que não há castigo mais terrível do que o trabalho inútil e sem esperança.

(CAMUS, Albert. O Mito de Sísifo)

RESUMO

Em tempos modernos líquidos, de excessivas informações e descontinuidades no modo de vida humana, a fabricação de uma incessante “continuidade” na formação do professor tem sido um mote das políticas públicas na Educação das últimas décadas. Diante desse contexto, essa dissertação tem como tema a formação continuada de professores nas escolas públicas. O objetivo principal foi entender como o professor percebe e configura a sua formação continuada. Para tanto, este estudo utilizou o referencial teórico de autores como Zigmunt Bauman, em sua trajetória intelectual sobre o contemporâneo e mundo líquido, Michel Foucault e Gilles Deleuze, para entender os dispositivos da biopolítica instalados no discurso da formação continuada, assumidos pelo professor como um discurso ideológico. Realizou-se uma pesquisa com cinquenta e seis professores da Rede Municipal de Araçoiaba da Serra, os quais responderam a um questionário sobre sua trajetória formativa bem como de suas concepções sobre formação continuada. As análises das respostas coletadas apontam para concepções semelhantes sobre formação continuada, as palavras conhecimento e aperfeiçoamento foram as mais citadas como forma de identificar tal formação, contraditoriamente também ocorreram respostas que identificaram como ilusão, desinteresse, ou falta de conteúdo, percebe-se uma introjeção do discurso liberal das políticas de formação por parte do professor, que ora desafia e questiona essa formação, e ora assume como algo inerente e importante para suas práticas docentes.

Palavras chave: Formação Continuada. Formação Docente. Cotidiano escolar.

ABSTRACT

In modern times, excessive liquids information and discontinuities in human life, the fabrication of a ceaseless "continuity" in teacher education has been a motto of public policies in Education of recent decades. In this context, this thesis has as its theme the continued training of teachers in the public schools. The main objective was to understand how the teacher perceives and configures their continuing formation. For both, this study used the theoretical framework of authors such as Zigmunt Bauman, in his intellectual trajectory on the contemporary world and liquid, Michel Foucault and Gilles Deleuze, to understand the devices of biopolitics installed in the speech of continued education, undertaken by professor as an ideological discourse. The research was conducted with fifty and six Municipal school teachers in Araçoiaba da Serra, which responded to a questionnaire about their trajectory formative as well as of their conceptions about continuing education. The analyzes of the responses collected point to similar conceptions about continued education, the words knowledge and improvement were the most cited as a way to identify such training, contradictorily also occurred responses that identified as illusion, disinterest, or lack of content, it is clear that an introjection of the discourse of liberal policies of training on the part of the professor, who now challenges and questions this training, and now assumes as something inherent and important for their practice teachers.

Key words: Continuing Education. Teacher Education. Daily school.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 Mundo líquido e descontínuo	14
2.1 Modernidade e a crise da Razão.....	15
2.2 O contemporâneo e a modernidade líquida	18
2.3 Reflexões sobre o educar na sociedade líquida.....	20
3 Breve histórico sobre a formação continuada	23
3.1 A formação continuada como dispositivo de controle	23
3.2 A formação continuada em diferentes períodos da Educação	28
3.3 Formação continuada: quem fala e o que fala?	33
3.4 Termos e definições na pesquisa sobre formação	34
4 Formação continuada na opinião dos professores.....	40
4.1 Objetivos da Pesquisa.....	41
4.2 Instrumentos da pesquisa	41
4.3 Lócus e procedimento da pesquisa.....	42
4.4 Resultados e análises	43
4.4.1 Perfil dos entrevistados	43
4.4.2 Opinião dos professores sobre a Formação Continuada	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS.....	57
Apêndice A.....	61
Apêndice B.....	63
Apêndice C.....	65
Apêndice D.....	70
Apêndice E.....	79

1. INTRODUÇÃO

Dedos longos, mãos de professora. Em alguns momentos, ao olhar para elas, empoeiradas de giz, me lembro da previsão de minha mãe quando eu tinha seis anos: você será professora.

Cursei o magistério na cidade de Ibiúna, resolvida em não ir à sala de aula como professora. Acabei cursando Jornalismo em Sorocaba e atuei pouco tempo na área, não levava jeito para “as mídias”. Fiz o curso de Pedagogia presencial (Programa Pedagogia Cidadã - Unesp), indo ao encontro do reduto: sala de aula.

Início o meu percurso como educadora em 2002, na Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Rede Pública de Ensino Municipal de Sorocaba. Atuei como professora efetiva em um 5º Ano do Ensino Fundamental e como professora “eventual” na Educação Infantil, um período de descobertas com outros professores e alunos. Era convocada quase todo mês para capacitações e formações continuadas; a Rede de Ensino Municipal de Sorocaba crescia rapidamente devido à municipalização.

Era preciso formar, capacitar, preparar o professor junto aos diversos programas e projetos de uma Secretaria de Educação que viria a ser uma das maiores do interior de São Paulo.

Já percebia nos professores algumas resistências quanto às formações continuadas, de certa “forma”, preparadas de modo homogêneo: não conseguiam adequar as especificidades dos anos, turmas e modalidades. Alguns docentes, com maior tempo de serviço, diziam terem visto e ouvido a mesma formação durante anos (mesmo atuando a cada ano com outras turmas e contextos diferentes).

De professora de “menino pequeno” fui atuar como professora de “gente grande” no Programa de Formação de Professores em 2005 (Pedagogia Cidadã – Unesp), um curso que sofreu críticas dos acadêmicos da própria Universidade: diziam tratar-se de aligeiramento na formação de docentes com consentimento e colaboração da própria Instituição, apesar do preconceito dentro da Universidade. Não era um curso de Pedagogia como os demais -

diversos os professores, as disciplinas e o formato do curso tradicional: formávamos professores com apenas um docente (tutor) com apoio de um material institucional e vídeo aulas. Fui aluna desse mesmo curso, que proporcionou a formação de centenas de professores no Estado de São Paulo, licenciados em Pedagogia em uma Universidade Pública.

Particpei de um processo seletivo no ano de 2005 e consegui me tornar professora do Programa no Campus da UNESP, da cidade de Itapeva, com uma turma de 50 alunos, entre eles supervisores de ensino, diretoras, coordenadores pedagógicos, professores de educação infantil, professores de informáticas e auxiliares de educação. Como era um curso presencial diário, encontrávamo-nos, toda noite, para as leituras, estudos, pesquisas, vídeo conferências. Um percurso de dois anos: diferentes olhares, saberes e indagações.

Também foi um período de diversas formações continuadas. Todo mês os professores tutores do curso iam para São Paulo para as formações dos Cadernos/Módulos. Devido à especificidade do programa, os tutores passavam os finais de semana em seminários e formações com os autores dos cadernos das disciplinas.

Concluído o curso, entre muitos erros/acertos e diversas formações continuadas, retornei para Sorocaba, passando num concurso público como Orientadora Pedagógica, em 2008, na rede municipal de ensino da cidade, período no qual mais vivenciei as indagações sobre “formação continuada”. De um lado, era convocada junto a outros 40 orientadores pedagógicos, toda semana, para formações. Tais formações funcionavam como uma espécie de “funil”, pois os orientadores eram obrigados a repassar aos professores da escola (neste período a escola na qual atuava contava com 30 professores) a formação recebida. Como orientadores, sentíamo-nos como porta-vozes de uma “formação maior”, encabeçada pelos gestores da Educação Pública Municipal.

Lembro-me de colegas orientadores que saíam dessas formações com folhas e folhas de registros, recados, orientações e demandas prontas para serem despejadas no professor.

Chegava à escola, pronta para realizar a formação de “informações” com os professores: recados, convocações para outras capacitações, modelos de relatórios e outras cobranças, produto(s) das inúmeras formações continuadas. Era preciso dar forma a um professor que também era convocado, diversas vezes, para outras capacitações e formações continuadas. Percebi que somente falávamos com um professor que só deveria escutar. Enfim, qual era o momento em que eles também poderiam ser agentes de sua própria formação, não meros replicadores dos produtos de projetos e programas instituídos? Essa era uma das perguntas realizadas diante de tantas formações “descontínuas”.

Ficava a me indagar: como perceber-se professor num espaço em que ele era continuamente eternizado como aluno, seja por meio do livro didático, pelos diversos cursos de alfabetizações, curso de saúde emocional, curso sobre cidadania e meio ambiente, curso sobre a pedagogia empreendedora, curso sobre a cultura da Paz, sobre avaliações do SARESP, sobre a Prova Brasil entre tantos outros.

Pedi minha exoneração, em 2011, para dedicar-me aos estudos do Mestrado, com a insistente idéia de repensar e pesquisar sobre a formação continuada do professor. Entende-se, aqui, a formação continuada para professores, os cursos, treinamentos, palestras, atividades que, oficialmente, são “oferecidas” aos professores como forma de “atualização”, “reciclagem”, “aperfeiçoamento”, “qualificação”, entre outros termos adotados para denominar esse tipo de atividade.

No momento, volto à sala de aula como professora em outro curso de Pedagogia. Nesse espaço, ainda percebo constituindo-me professora, constituindo-me junto a outros professores/alunos; constituição de “gente que ensina”, que ora aprende, que ora indaga, que ora grita.

Na trajetória, ao meu lado, vi, e vejo, vários colegas professores encorajados ainda discutirem e lutarem pela autonomia em suas formas, concepções e práticas de educar, mesmo imersos num contra e dúbio discurso das políticas públicas que ensaiam sobre autonomia do professor e o lançam

num redemoinho de formações, capacitações, treinamentos – o universo da formação contínua.

Ao questionar a formação em serviço de professores, utilizarei o termo “continuada”, pois percebo esse como o conceito mais usado nos discursos e pesquisas sobre a formação docente - no âmbito das pesquisas acadêmicas, na legislação e nas políticas públicas de educação.

Evidencia-se, portanto, que a formação continuada de professores, ao longo da história da educação e de sua própria trajetória, tem desenvolvido vários conceitos e práticas, dependendo de situações, principalmente, ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas.

Entretanto, presenciei, durante muito tempo, que a formação continuada, é justificada como mecanismo de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar, para implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos em grande quantidade de curta duração, separados da realidade local.

Muitos são os cursos que o professor realiza em nome de sua formação continuada e progressiva. Dessa forma, surgiu a minha inquietação sobre a formação de professores, tema desta dissertação, na tentativa de elaborar uma pesquisa e pensar sobre o viés do professor. Ou seja, como o docente percebe a formação continuada e quais as relações com o seu cotidiano escolar.

Na tentativa de falar de alguns desses pressupostos, esta dissertação teve como objetivo geral compreender a formação continuada de professores, em alguns contextos em que foram iniciadas e a lógica da permanência dessa prática, no mundo contemporâneo.

Para tanto, um dos objetivos específicos foi trazer, teoricamente, autores contemporâneos, tais como Zigmunt Bauman, Michel Foucault e Gilles Deleuze, a fim de identificar características do contexto contemporâneo, importantes para o entendimento da escola inserida no mundo. Em sequência, investigar como a formação continuada recebeu denominações e as

justificativas para manter o professor em formação “eterna”. Outro objetivo específico, estabelecido para uma investigação de campo, foi realizar uma pesquisa para entender qual a opinião de professores sobre a formação continuada, levantando como hipótese que o excesso, a fragmentação e a rapidez das informações da formação continuada acabam produzindo um discurso que pode levar o professor a inseguranças, resistências, medos, efeito contrário ao discurso instituído da autonomia e da busca na qualidade da educação.

Este trabalho está organizado em capítulos. Apresento, inicialmente, alguns questionamentos sobre a possível crise da Modernidade e suas relações com a Educação; considerações acerca do ser educador na modernidade líquida, anunciada por Zigmunt Bauman, e como é pensada a formação desse educador no âmbito das políticas públicas educacionais, entendidas como dispositivos de uma Biopolítica. Depois, faço um breve levantamento das principais teorias educacionais e seus possíveis tangenciamentos nas pesquisas acadêmicas e políticas de formações continuadas do professor. No quarto capítulo, descrevo a opinião de professores sobre o próprio percurso formativo e suas percepções sobre a formação continuada, apresento os resultados da devolutiva da pesquisa após a aplicação de questionário em onze escolas públicas municipais de Araçoiaba da Serra (interior de São Paulo). As respostas foram analisadas e relacionadas com o mundo contemporâneo e o cotidiano escolar.

Finalizo a dissertação, considerando a possibilidade de repensar e dimensionar a formação continuada de professores, não com um olhar externo do pesquisador/formador; não via projetos e programas das políticas maiores; não como um produto a ser prontamente consumido pelo professor. É preciso repensar a formação continuada do ponto de vista do professor, enfim e continuamente; não pensar numa formação continuada para eles e, sim, numa formação continuada com eles.

2. MUNDO LÍQUIDO E DESCONTÍNUO

Se você não achar nada nos corredores, abra as portas. Se você achar que nada há além dessas portas, há outros andares. E, se você não achar nada ali, não se preocupe, suba outro lance de escada. Enquanto você não parar de subir, as escadas não terminarão sob seus pés, elas continuarão a crescer sempre (BAUMAN, 2010, p.59).

Neste capítulo, pretende-se discutir e contextualizar o mundo contemporâneo e suas relações com a educação, aproximando-se do “educar”. O texto discorre sobre quem educa e quem é *educado* - desafio que traz um dos maiores embates da educação: a formação dos professores, entendida, aqui, como extensão e produção das políticas públicas educacionais.

É no campo da formação docente que se desenvolvem projetos, programas e documentos oficiais das políticas públicas, na tentativa de programar e ditar os caminhos a serem percorridos pelo professor, que envolvem práticas docentes, relações alunos/professores e o percurso do tornar-se professor. Nas últimas décadas, tal percurso, evidenciou rupturas e descontinuidades:

Tudo está agora sendo permanentemente desmontado, mas sem perspectiva de alguma permanência. Tudo é temporário. (...) nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades “auto-evidentes” (BAUMAN, 2003, p. 322).

Não seria diferente na Educação: convicções e certezas pedagógicas são questionadas diariamente por diversos setores da sociedade. Há um projeto de escola/educação pensado para um mundo que exige respostas rápidas e informações de uso imediato e descartável, prontas a serem substituídas por um novo programa, software ou diploma.

Tudo isto não corresponde àquilo que a aprendizagem e a pedagogia superaram na maior parte do seu curso histórico.

Afinal, foram criadas na medida de um mundo duradouro, na esperança de que este permanecesse assim e fosse ainda mais durável do que havia sido até então (BAUMAN, 2009, p. 664).

Despontam-se divergências entre o certo, o estável e o sólido na educação; configura-se uma fase instável, descontínua e líquida.

2.1 Modernidade e a crise da razão

A modernidade é inaugurada no bojo das grandes transformações a partir do século XV, envolvendo aspectos culturais, como o Renascimento, na contraposição do período medieval; aspectos políticos, como o surgimento dos Estados Nacionais Absolutista; e econômicos, como o Capitalismo. Marcada por um forte desenvolvimento cultural e humanista, eis que o homem tornou-se o centro do universo na busca de cisão com os anos de obscurantismos ditados pela Igreja. Outro elemento fundamental da Modernidade foi o Humanismo. Os humanistas resgataram valores da Antigüidade Clássica (greco-romana) e propuseram uma reflexão sobre as condições sociais em que viviam, a partir de uma nova visão de ser humano: uma visão antropocentrista, individualista, racional e impulsionadora do progresso.

Nasce, junto à modernidade, um forte projeto de humanidade, fundamentada na Revolução Francesa. Seu lema: liberdade, igualdade e fraternidade - uma filosofia moderna de vida, uma carta de intenções. Enfim, na época, um grito de guerra, fundou-se à visão e à promessa de um novo homem moderno.

A Modernidade firmou-se com o seu projeto de racionalidade no século XX, a partir das teorias sociais. Porém, as metanarrativas foram colocadas em xeque pelas transformações ocorridas nas últimas décadas: modelos interpretativos que não deram conta de ressignificar o presente vivido; a crise geral do capitalismo entre os anos de 1960 e 1970, reorganizando a vida social em diferentes esferas e continentes; a crise das ideologias, proclamando o fim

das utopias com o colapso do socialismo nos países do Leste Europeu. Os paradigmas teóricos, políticos e históricos mostraram-se frágeis dentro do projeto da Modernidade (ADELMAN, 2009).

(...) “o novo homem” tem permissão para e é exortado e empurrado “para se tornar- se Deus”. No entanto ensaios desse novo papel na modernidade demonstraram-se inconclusivos e sobretudo muito menos agradáveis que o esperado. Tatear no escuro sem uma bússola confiável ou um mapa oficialmente endossado parecia carregados de agudos desconfortos, dificilmente compensados pelas esporádicas, breves e frágeis alegrias da autoafirmação (BAUMAN, 2011, p.124

O projeto de modernidade perdeu-se dentro dele mesmo. Um conto narrado por Borges apresenta personagens, lugares fictícios e atemporais e ilustra o desarranjo da Modernidade com suas invenções, descobertas e conhecimentos. Muitos termos do conto, grafados em maiúscula, chamam atenção: espaços/lugares classificados, disciplinas, nomenclaturas, convenções, conceitos hierarquizados e criados no bojo da Modernidade, o mapa como produto, a pretensa racionalidade moderna com seu instrumental científico, o homem no domínio da natureza, aniquilando a dúvida, a ambivalência e a inexatidão.

O conto “Do rigor da Ciência”, de Jorge Luis Borges, traz o sonho de um mapa que acabou ficando do tamanho da coisa mapeada e, portanto, perdeu a razão de ser “um mapa”:

Naquele Império, a Arte da Cartografia atingiu uma tal perfeição que o mapa duma só Província ocupava toda uma Cidade, e o mapa do Império, toda uma Província. Com o tempo, esses Mapas Desmedidos não satisfizeram e os Colégios de Cartógrafos levantaram um Mapa do Império que tinha o tamanho do Império e coincidia ponto por ponto com ele. Menos Apegadas ao Estudo da Cartografia, as Gerações seguintes entenderam que esse extenso Mapa era Inútil e não sem Impiedade o entregaram às inclemências do Sol e dos Invernos. Nos Desertos do Oeste subsistem despedaçadas Ruínas do Mapa, habitadas por Animais e por Mendigos. Em todo o País não resta outra relíquia das disciplinas geográficas (BORGES, 1999, p. 76).

A razão moderna tornou-se tão grandiosa que se esqueceu de trazer, com ela, o “homem”, à deriva de suas próprias descobertas e paradigmas – o mapa roteiro à caminho da racionalidade tornou-se tão eloquente quanto o próprio projeto da razão moderna.

O que aprendi com Borges? Acima de tudo, aprendi sobre os limites de certas ilusões humanas: sobre a futilidade de sonhos de precisão total, de exatidão absoluta, de conhecimento completo, de informação exhaustiva sobre tudo; enfim, sobre as ambições humanas que, no final, se revelam ilusórias e nos mostram impotentes (...) do conto de Borges que fala sobre o mapa: o sonho do mapa exato que acaba ficando do mesmo tamanho da própria coisa mapeada e, portanto, sem nenhuma utilidade. Não me ocorre nenhum filósofo ou sociólogo que tenha podido tratar de tais questões de forma tão persuasiva, tão convincente, tão espetacular (BAUMAN, 2003, p. 319).

Jean Baudrillard traz esse mesmo conto/fragmento em “Simulacros e Simulação” (1991, p.8) *“no sentido da mais perfeita metáfora da simulação”*, afirmando que a modernidade, com o seu cabedal científico, nos levou ao mundo em que o signo (Mapa) precede o real (Lugar Mapeado). Assim, vivemos no simulacro da realidade, na qual os signos flutuam sem encontrar um referente.

O que poderíamos, como educadores, considerar como crise da “Razão Moderna”? Para alguns teóricos como Jurgen Habermas (2000) e Bruno Latour (1994), a modernidade ainda não se cumpriu, e para outros como Michel Maffesoli (2010) já se esvaziou. O uso do prefixo pós, indica que a “modernidade” foi como um lampejo sobre nossas cabeças (dentro e fora delas) e o projeto, sonhado e teorizado, de racionalidade humana não passou de uma utopia, no sentido de que a razão moderna daria conta das questões existenciais humanas, nos mais diversos campos e aspectos.

A partir de então, surge um possível debate entre as ciências, a arte e a filosofia – ainda vivenciamos a modernidade ou inauguramos, sem atentar, uma pós-modernidade, destacando-se nela os chamados “novos paradigmas”. Entre conceitos e conceituações da modernidade, o sociólogo Zigmunt Bauman (2009) distingue:

No meu vocabulário, “pós-modernidade” significa uma sociedade (ou, se preferir, um tipo de condição humana), enquanto “pós-modernismo” refere-se a uma visão de mundo que pode surgir, mas não necessariamente, da condição pós-moderna. Procurei sempre enfatizar que, do mesmo modo que ser um ornitólogo não significa ser um pássaro, ser um sociólogo da pós-modernidade não significa ser um pós-modernista, o que definitivamente não sou. Ser um pós-modernista significa ter uma ideologia, uma percepção do mundo, uma determinada hierarquia de valores que, entre outras coisas, descarta a idéia de um tipo de regulamentação normativa da comunidade humana, assume que todos os tipos de vida humana se equivalem, que todas as sociedades são igualmente boas ou más; enfim, uma ideologia que se recusa a fazer qualquer julgamento e a debater seriamente questões relativas a modos de vida viciosos e virtuosos, pois, no limite, acredita que não há nada a ser debatido. Isso é pós-modernismo (p.321).

2.2 O contemporâneo e a modernidade líquida

Ao longo de toda modernidade traça-se a busca pela modernização humana, pelo progresso do mundo. A ruptura da hegemonia dos saberes e narrativas míticas, das referências teológicas e de todas as metanarrativas transcendentais, fez-nos alcançar uma nova ordem, querendo colocar as verdades consolidadas em questão para redesenhá-las sob a perspectiva da filosofia e da ciência racionalista. Nesse projeto inicial, chamado por Bauman de Modernidade Sólida, a proposta era derrubar os grandes ideais até então vigentes, querendo instaurar outros grandes ideais em seus lugares: no lugar de Deus, o homem racional, por exemplo. A tentativa do projeto inicial da modernidade era:

(...) limpar a área para novos e aperfeiçoados sólidos, para substituir o conjunto herdado de sólidos deficientes e defeituosos por um conjunto, aperfeiçoado e preferivelmente perfeito, e por isso não mais alterável. (...) Os tempos modernos encontram os sólidos pré-modernos em estado avançado de desintegração; e um dos motivos mais fortes por trás da urgência em derretê-los era o desejo de, por uma vez, descobrir ou inventar sólidos de solidez duradoura, solidez em que pudesse confiar e que tornaria o mundo possível, administrável (BAUMAN, 2001, p.10).

Mudanças nesse projeto de Modernidade Sólida levaram-nos na direção de outro tipo de Modernidade, a Modernidade Líquida, metáfora ilustrada por Bauman (2001), que se refere ao mundo contemporâneo, a essa nova fase da modernidade, também chamada por muitos de pós-modernidade: a reorganização do capitalismo industrial na transição de uma sociedade de produtores à uma sociedade de consumidores, numa busca desenfreada pelo novo, pelo fluído, pelo fugaz. Eis aí a premissa de que “tudo que é sólido se desmancha no ar” em tempos líquidos modernos.

A desenfreada busca por novidades implica numa sucessão infinita de trocas compulsivas e sucessivas, seja de produtos, seja de informações e até mesmo de subjetividades. Quanto mais rápida essa troca melhor: o que vale é a fluidez, onde nada toma forma, ou nada se forma; tudo é visto como líquido.

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorregam”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos - contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem e inundam seu caminho. Do encontro com os sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que os encontraram, se permanecerem sólidos, são alterados - ficam molhados ou encharcados. A extraordinária mobilidade dos fluidos é que associa a idéia de leveza (BAUMAN, 2001, p.8).

Na transição de sociedade sólida moderna de produtores para líquida de consumidores não podemos mais esperar, o ato de consumir e consumir-se necessita da imediatização do desejo, seja no campo das relações ou dos objetos. Assim, as relações humanas também são vinculadas ao fugaz e transitório, de uma forma ou de outra, o objeto que provocou desagrado (por não ter cumprido o que prometia, por ser inconveniente demais para ser utilizado sem problemas, ou por ter esgotado os prazeres que podia proporcionar) é descartado. Não se fazem juras de lealdade a coisas cujo único propósito é satisfazer uma necessidade, um desejo ou um impulso. Não é possível evitar os riscos, mas os perigos parecem menos assustadores na ausência de compromisso. É um pensamento reconfortante – mas também

preenhe de sofrimento quando as “coisas” a serem consumidas pelos consumidores são outros seres humanos (BAUMAN, 2007).

É diante desse encharcamento dos sólidos pelos líquidos que Bauman anuncia a diluição da solidez nas relações humanas:

No mundo líquido moderno, de fato, a solidez das coisas, tanto quanto a solidez das relações humanas, vem sendo interpretada como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, compromissos a longo prazo, prenunciam um futuro sobrecarregado de vínculos que limitam a liberdade de movimento e reduzem a capacidade de agarrar no vôo as novas e ainda desconhecidas oportunidades. A perspectiva de assumir uma coisa pelo resto da vida é absolutamente repugnante e assustadora. E dado que inclusive as coisas mais desejadas envelhecem rapidamente, não é de espantar se elas logo perdem o brilho e se transformam, em pouco tempo, de distintivo de honra em marca de vergonha (BAUMAN, 2009, p. 662).

2.3 Reflexões sobre educar na sociedade líquida

É possível trazer a metáfora do conto de Borges, novamente, para pensar outros campos: por exemplo, a educação na tentativa de dar conta de todos os aspectos do ser professor/aluno – ensinar/aprender. O conto denuncia o fracasso da representação perfeita do mundo.

Qual grande mapa foi cartografado para representar a escola em tempos pós-modernos ou contemporâneos – ou quais vestígios de fragmentos do grande mapa estão espalhados no chão de nossas salas de aulas, servindo de cabanas, cobertores e rascunhos para alunos e professores?

Como transitarmos num espaço mapeado no próprio chão? Quando saber que a rua/sala de aula em que estamos trata-se de um espaço real ou linha cartográfica do mapa gigante? Como ensinar os pequenos a transitar nesses espaços/lugares descontínuos de racionalidade e transe onírico? Como nomear o lugar e o agente que ensina a desleitura do mapa – professor/escola? Que conceitos são esses no bojo da crise da Razão Moderna?

Sobre os escombros desse ideário de interrogações e interpelações sobre a razão moderna, tentamos reelaborar, enquanto educadores, nossas concepções sobre o ato de educar, sobre o ato de “produção da humanidade”:

No passado, a educação assumiu diversas formas e se mostrou capaz de adaptar-se às mudanças, de fixar novos objetivos e criar novas estratégias. Todavia, deixe-me repetir que as mudanças de hoje são diferentes daquelas ocorridas no passado. Nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis a esses decisivos de nossos dias. Simplesmente não havíamos estado até agora em situação semelhante. A arte de viver em um mundo ultra saturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte, ainda mais difícil, de educar o ser humano nesse novo modo de viver (BAUMAN, 2009, p. 667).

Na história da pedagogia, muitos períodos comprovaram que o “pensar a Educação do Homem” era ou estava incoerente com o verdadeiro homem. Rupturas, quebras e redirecionamentos sempre foram necessários dentro do ideário da “paidéia” na formação humana, porém, nunca presenciamos, antes, uma sensação de incerteza, vaguidão e desilusão quanto aos pressupostos da Educação no mundo líquido moderno – uma pedagogia veloz, fugaz e extremamente descontínua.

Os desafios do nosso tempo infligem um duro golpe à verdadeira essência da idéia de pedagogia formada nos albores da longa história da civilização: problematizam-se as “invariantes” da idéia, as características constitutivas da própria pedagogia (que, incólumes, resistiram às mudanças do passado); convicções nunca antes criticadas são agora consideradas culpadas de ter seguido o seu curso e, portanto, precisam ser substituídas (BAUMAN, 2009, p.662).

Dentro da possibilidade do surgimento de uma pedagogia também líquida, como atuariam os professores? Como lidar com o educar e a educação que instaurariam ambigualmente: passividade e não mudança em suas bases físicas e históricas e ao mesmo tempo convocariam os mais jovens a criticar “enfrentar, confrontar e desafiar as pressões sociais”? Quais vozes, discursos e demandas atravessariam a pedagogia e seu legado?

Para Bauman (2007), as esperanças de usar a educação como alavanca, como força suficiente para desestabilizar e, finalmente, desalojar as pressões dos fatos “sociais” parecem tão imortais quanto vulneráveis.

Werner Jaeger (1986), autor de estudos clássicos sobre as origens dos conceitos de pedagogia e aprendizagem, acreditava que a idéia de pedagogia (*Bildung*, formação) tenha nascido de duas hipóteses idênticas: aquela da ordem imutável do mundo, que está na base de toda a variedade da experiência humana e aquela da natureza igualmente eterna das leis que regem a natureza humana.

Tal legado traz a justificativa da necessidade da transmissão do conhecimento entre alguém que supostamente sabe mais (professor) para alguém que sabe menos (aluno). Neste sentido o professor também acabaria sendo um mestre na prática de “moldar” uma personalidade ligada ao ideário moderno: belo, bom e nobre, se tais idéias ainda permeassem o discurso pedagógico. Percebemos, entretanto, que o esforço infundável a sustentar tais hipóteses na pós modernidade caíram por terra.

Começamos, em nossas escolas, a questionar quem sabe mais, num mundo onde o saber não pode ser mais dimensionado pela quantidade desse saber. De que lado ainda podemos avistar e distinguir professores de alunos quanto ao quesito saber?

O quanto sabemos se a modernidade sólida era obcecada pela durabilidade e pela ordem em tempos modernos líquidos? Apropriação durável, a formação é impensável de qualquer outra forma que não seja uma reformação permanente e eternamente inconclusa, pois a sociedade contemporânea exige o descarte rápido de tudo o que se torna obsoleto e substituível por novas informações.

Bauman (2002) retoma:

Por que, então, o conjunto de conhecimentos obtidos durante a estadia no colégio, deveria fugir a regra universal? No torvelinho da mudança, o conhecimento serve para uso imediato e único; conhecimento pronto-para-o-uso imediatamente disponível, do tipo prometido pelos programas de software, que entram e saem das prateleiras das lojas em uma sucessão acelerada, parece muito mais atraente (p.49).

3. BREVE HISTÓRICO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

A idéia clássica de formação tem duas faces. Por um lado, formar significa dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, significa levar ao homem à *con-formidade* em relação a um modelo ideal que foi fixado e assegurado de antemão. Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma idéia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo sem padrão e sem projeto, sem uma idéia prescritiva do seu itinerário e sem uma idéia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam humanidade ou chegar a ser plenamente humano.

(LARROSA, 2002, p.135)

3.1 A formação continuada como dispositivo de controle

Se a velocidade da reposição do conhecimento no campo da Educação comprime as dimensões dos tempos/espacos no cotidiano escolar, a atuação docente fica presa no vácuo entre o que se foi e o que está por vir, lugar de instalação de “dispositivos” nas políticas públicas. Abre-se, então, um terreno fértil para o exercício do controle.

O conceito dispositivo é um termo técnico decisivo nos pensamentos e estudos de Michel Foucault. Ele retoma e o usa em diversos momentos, sobretudo a partir da metade dos anos de 1970, quando escreve o livro “Arqueologia do Saber”. Apesar de não usar o termo dispositivo diretamente, Foucault utiliza um termo etimologicamente próximo “positivé”, derivativo do ideário positivista. Segundo Foucault, o dispositivo tem uma natureza essencialmente estratégica, com alvo na manipulação de relações de força, de uma intervenção racional e combinada das relações de poder. Enfim, para ele, dispositivo é um conjunto de forças que condicionam certos tipos de saber e por ele são condicionados (AGAMBEN, 2009, p.28).

Na definição de Agamben, o dispositivo amplia-se:

(...) chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar,

determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos e as condutas, as opiniões e discursos dos seres vivos (AGAMBEN, 2009. p.40).

Mas é em Deleuze que o dispositivo também encontra uma característica fluída. O autor alerta sobre os enredos e novelos de linhas, fissuras e fragmentos de natureza diversas que seguem e percorrem direções tão diferentes.

Mas o que é um dispositivo? Em primeiro lugar, é uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam uma das outras. Cada está quebrada e submetida a variações de direção (bifurcada, enforquilhada), submetida a derivações. Os objetos visíveis, as enunciações formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vetores ou tensores (DELEUZE, 1996, p.1).

Um novelo, uma meada, um conjunto multilinear, a definição de dispositivo de Deleuze nos remete à fluidez líquida de Bauman; fluidez que escorrega, bifurca, busca outros caminhos. São processos sempre em desequilíbrio na contraposição do imóvel, do estável e do sólido, enfim, o dispositivo, de certa maneira, é fugidio como a modernidade líquida na constituição de conceitos e contextos.

Gallo (2008) afirma que a educação é um campo permeado de dispositivos, enquanto mecanismos de controle. Para o autor, se existe um largo e profundo campo para instalação desses dispositivos, este é o campo da educação, manifestado em forma de formação/informação do aluno e até mesmo do professor., que ao levar o acesso ao mundo da cultura sistematizada e das formações profissionais produz outras funções como as ideológicas. A inserção desse professor junto ao mundo da produção, adapta-o

em um lugar na máquina, conseguindo, com isso, grande êxito no apoio das políticas públicas no âmbito da formação de professores.

Junto ao conceito dispositivo, o conceito de biopolítica também toma forma. Em outubro de 1974, antes da publicação de “Vigiar e Punir”, em visita à Universidade do Rio de Janeiro (UERJ), Michel Foucault proferia uma conferência acerca do nascimento da medicina social e mostrava-se incrédulo quanto à longa vida dessa medicina, que resistia em proliferar devido à relação médico e paciente num âmbito mais individual (relação de poder entre o médico e o paciente). Entretanto, sinalizava que essa medicina, de caráter mais social, se tornava possível e com certa emergência devido ao advento do capitalismo e de toda uma “tecnologia do corpo social” a ele ligada. Foucault já inscrevia tanto o corpo quanto a medicina como elementos cruciais na nova economia de poder que nascia na modernidade (Gadelha, 2009, p. 84).

Foucault iniciava as primeiras idéias e definições sobre a Biopolítica e suas relações:

Minha hipótese é que com o capitalismo não se deu de passagem de uma medicina coletiva para uma medicina privada, mas justamente ao contrário; que o capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política (Foucault, 1990, p.80).

Para Gadelha (2009), a Biopolítica age na massificação: a individualização é recusada em prol da população. Corpos-subjetividades e corpo-espécies se tornam uma massa global, afetados por processos de conjunto que são próprios da vida, processos passíveis de previsões, organizações e medições – campo fértil para o desenvolvimento dos dispositivos da biopolítica.

E é no campo desses dispositivos saber, poder e subjetividade que se constitui a elaboração das biopolíticas no âmbito da formação de professores. Foi apenas a partir da década de 90 que o conceito de biopolítica passou a

receber novos e originais desenvolvimentos, inflexões e aprofundamentos, engendrando linhas de investigação, nem sempre concordantes entre si. Um súbito interesse generalizado pela questão da biopolítica vem ganhando cada vez mais vitalidade e visibilidade nas discussões contemporâneas. Motivos relacionados entre si podem explicar porque o conceito de biopolítica tardou quase quinze anos para ser plenamente reconhecido como instrumento de interrogação da política na modernidade. Para reconhecê-lo é fundamental ultrapassar a rigidez dicotômica da distinção ideológica tradicional entre esquerda e direita, aspecto que já se encontrava presente na análise foucaultiana do caráter biopolítico do nazismo e do stalinismo (DUARTE, 2008).

Para além do discurso político da esquerda ou direita, a biopolítica encontra nas políticas educacionais um campo fértil na descontinuidade das práticas que brutalizam o ato de ensinar. Transforma numa mera relação comercial a relação entre professor e aluno, levando a uma grande disciplinarização no espaço escola (disciplinas – conteúdos e disciplinas – corpos) o amplo exercício de micro-poderes (...). Para Duarte (2008) o sujeito já é sempre pensado por Foucault como o produto de uma multiplicidade de relações horizontais de saber-poder que o caracterizam como sujeito assujeitado e disciplinado. É apenas enquanto tal, bem como apenas nas próprias instituições fechadas nas quais se produz tal sujeito, como a escola, a família, a fábrica, o hospital, o exército, etc., que se definem as estratégias possíveis de resistência em vista de processos autônomos de subjetivação.

A idéia de biopolítica só poderia ser entendida enquanto forma globalmente disseminada de exercício cotidiano de um poder estatal que investe na multiplicação da vida por meio da aniquilação da própria vida, a partir do advento recente da política transnacional globalizada e liquefeita, segundo a terminologia de Bauman.

Discute Duarte (2008):

Nesse sentido, penso que a reflexão de Deleuze sobre as transformações sociais iniciadas na década de 90, as quais ensejam o processo de substituição do modelo disciplinar de sociedade pelo modelo de “sociedade de controle”, articulada em redes de visibilidade e comunicação virtual imediatas,

constitui o paradigma a partir do qual Toni Negri e Michael Hardt puderam formular seu conceito de “Império”, no centro do qual se encontra, justamente, uma apropriação do conceito foucaultiano de biopolítica (DUARTE, 2008, p.14).

De todo modo, professores, alunos e as coletividades relacionadas à Educação são cada vez mais investidas por novas tecnologias e mecanismos de políticas públicas que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo progresso se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade. Progressos são avaliados de acordo com os investimentos que são permanentemente induzidos a fazer para valorizarem-se como micro-empresas num mercado cada vez mais competitivo (GADELHA, 2009).

E é ao pensar essa formação docente continuada que poderá ou não ocorrer possíveis resistências. O pensar a formação/educação continuada, permanente, contínua num processo de fabricação de rupturas e descontinuidades com as relações e exercícios dos micro-poderes no cotidiano escolar.

Afinal, qualquer reação ou resistência contra uma relação de poder se dá sempre a partir de dentro das redes de poder, num embate de forças: onde há poder há resistência, de maneira que todo e qualquer lugar social pode ser palco da resistência a partir de estratégias distintas (DUARTE, 2008, p.16).

O que há de comum nos discursos, tanto no âmbito das políticas públicas como no âmbito acadêmico, é que a análise de necessidades de formação de professores vem, aos poucos, se configurando como um dispositivo tão “imprescindível” para a prática da formação continuada de professores quanto a própria formação continuada de professores já o é admitida para a profissão docente.

Segundo Santos (2006), a formação continuada de professores no Brasil produziu-se no interstício que se formou na virada do modo de vida moderno para o modo de vida contemporâneo, na ordem da biopolítica e nos moldes da alforria. Para o autor, a formação continuada, nessa passagem de sociedades, indica um forte sinal de emergência de controles reguladores no âmbito da

educação escolar e, de modo mais específico, nesse processo que se tem chamado de formação de professores.

Santos (2006), segue na esteira das idéias de Deleuze, que acredita que a ênfase na formação permanente é uma característica da sociedade do controle, sociedade esta que, paulatinamente, vai substituindo a sociedade disciplinar.

Apesar da tentativa das formações continuadas servirem de aparelho ideológico na sociedade de controle, esta também gera, em seu bojo, formas e mecanismos de fuga e resistência. Para Gallo (2008),:

Ora, se aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação/formação, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades (p. 67).

Assim, enquanto professor, como é possível pensar a máquina das biopolíticas públicas do lugar de quem resiste ou de quem é levado a se constituir pelo discurso formativo de fora? Como ainda resistir, ser quem ainda não sou ou penso ser?

3.2 A formação continuada em diferentes períodos da Educação

Fusari (1988) elaborou pesquisas sobre as tendências em formação continuada no Brasil, destacou movimentos e concepções na educação brasileira em diferentes momentos históricos que constituíram e constituem as ações e programas de formação continuada no século passado e no atual.

Ter uma clara compreensão sobre essas matrizes históricas na formação do professor permite redimensionar os aspectos sobre o “constituir-se educador”. Para Fusari (1988), de certa forma, é “descobrir, desvelar aquilo que está coberto, velado, permitindo o seu posicionamento consciente” (p. 38), dentro da construção histórica do vir a ser “professor”.

As tendências tradicional, escolanovista, tecnicista e a crítica-reprodutivista são situadas por Fusari (1988) em momentos históricos e em contextos específicos, bem como as ações e práticas que as determinaram.

A **tendência tradicional** é identificada com ações fins na aquisição do conhecimento. Ela prioriza o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes desenvolvidas por meio de aulas expositivas, painéis e sínteses de textos discutidos a partir de folhas-tarefas. Baseia-se na crença de que a aquisição do conhecimento por si só levaria à mudança de atitude na prática.

Essa tendência gera uma cisão entre teoria e prática, expressada pelos professores em comentários como: *“O curso foi bom, mas na prática a realidade é outra”, “a teoria é muito bonita, mas difícil é fazer”*.

A **tendência escolanovista** utiliza-se da concepção de formação focada nas relações interpessoais e em aspectos psicológicos. A organização é centrada nas atividades a serem desenvolvidas e enfatiza as dinâmicas de grupo e a diversidade de jogos, sem se debruçar sobre o objeto de conhecimento ou sobre a reflexão da atividade docente propriamente dita.

Diferente dos moldes da formação tradicional, a tendência escolanovista concebe que a mudança de comportamento do educador se dá, não por meio do domínio de conteúdos e conhecimentos pedagógicos, mas, sim, pela vivência das experiências propostas nos encontros e nas formações que proporciona ao professor experiências mais ligadas ao âmbito das interações e das dinâmicas de grupo, do que, propriamente, das formações sobre didática e sobre os conteúdos das disciplinas.

Nesse modelo identificamos mudanças no discurso dos professores, mas a falta de subsídios e instrumentos para desenvolver a prática acaba por gerar uma postura “praticista” ou uma prática baseada no ensino tradicional. Percebe-se, de forma inversa, que a dicotomia entre teoria e prática ainda se faz presente. Fusari (1988), ao analisar essa corrente, evidencia os processos que acabam por não considerar a prática docente em sua totalidade. Tais processos registram, de certa maneira, que a escola tradicional, na medida em que se compromete com a transmissão de conteúdo, mesmo de forma

autoritária, revela-se mais democrática, de fato, do que a proclamada liberdade da 'escola nova', com mais atividades e menos conteúdo (p.87).

Já a **tendência tecnicista** toma como elemento principal a organização racional dos meios, foca nas tecnologias e nos procedimentos meramente didáticos de ensino. Isola e estanca a habilidade docente de planejar o trabalho de uma forma mais livre e criativa, o executar, planejar a avaliar dentro da prática pedagógica são vistos e analisados sobre critérios, previamente estabelecidos. Essas habilidades são competências indispensáveis nos educadores para que desenvolvem bem o produto dessa tendência formativa.

Tal concepção reforça a dicotomia entre a teoria e a prática, reafirmando uma visão fragmentada da educação, na qual os professores são cada vez mais especialistas das "especialidades" para dar conta da demanda de novas tecnologias e informações, produtos essenciais no abastecimento do mercado de trabalho.

A **tendência crítica-reprodutivista**, de cunho forte e denunciante das desigualdades produzidas pelo sistema capitalista, reforça que a escola/educação acabam tornando-se aparelhos ideológicos do Estado na manutenção do *status quo* da sociedade capitalista. Aparentemente, representa um avanço ao compreender de forma clara a relação de dependência entre a educação e a sociedade capitalista; por outro, não supera o distanciamento entre teoria e prática no exercício da função docente, pois reduz-se a uma crítica esvaziada, não apresentando nenhuma teoria para orientar a prática dos professores.

Além disso, ao desconsiderar as práticas e saberes pedagógicos do fazer docente, focando a escola como um sistema reprodutor, acaba excluindo possibilidades de mudança; junta-se a isso o sentimento de incapacidade do educador na possível mudança das estruturas sociais.

A **proposta crítica** de formação de professores tenta superar o mecanicismo entre educação e sociedade, pois coloca em suas discussões essa relação como essencialmente dialética e contraditória, levando em consideração a possibilidade de superar e transformar o quadro educacional e social.

Essa perspectiva trata a escola como uma instituição com essencial função a transmissão/produção de forma democrática da cultura construída pelos homens através dos tempos, oferecendo subsídios ao aluno para que esse perceba criticamente a concretude do mundo social e comprometa-se com a sua transformação.

Nessa interação entre sujeitos históricos e materiais, situados num espaço e tempo produzidos pelo homem, é que a aprendizagem de conteúdos deve acontecer. O educador passa ser uma figura mediadora entre o aluno e os conteúdos de ensino.

Dentro dessa perspectiva crítica de formação encontra-se a necessidade fundamental de o educador conhecer e fundamentar historicamente os conteúdos, sabê-los criticamente em relação ao social concreto e saber transformá-los em algo que modifique o indivíduo, no próprio processo de aquisição desse saber (FUSARI, 1988).

No percurso histórico das formações docentes, a tendência crítica reorganizou o âmbito da atuação docente em relação às tendências tradicionalista e tecnicista ao ultrapassar o espontaneísmo da tendência escolanovista e ao dimensionar o debate que concebe a formação docente sob o foco das relações sociais, permitindo avanços e rupturas nos modelos de formação docente no década de 90.

Ainda segundo o autor, durante os anos 90, iniciou-se um acirrado debate no campo da educação - mais especificamente, sobre a formação continuada - e um grande volume de pesquisas e autores contribuíram com suas pesquisas para o debate. Por um lado permitiram avanços e ampliações, por outro, suscitaram novas dúvidas e indagações.

Nesse período, é difundido no Brasil o livro *Os professores e sua formação*, organizado pelo pesquisador português Antonio Nóvoa (1990), que traz textos de pesquisadores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra, como Thomas S. Popekewitz, Carlos Marcelo Garcia, Donald Schön, Angel Perez Gomes, Ken Zeichener, Lise Chantrine-Demilly. (PIMENTA, 2002).

Alguns autores como Philipp Perrenoud, Maurice Tardiff, Gimeno Sacristán, Bernard Charlot, Maria Tereza Estrela, Rui Canário e Isabel Alarcão, passaram a ser referência em estudos, formações e currículos dos cursos de Educação e Licenciatura das universidades; também são referenciados nos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares para a Formação do Professor e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O discurso de tais autores condensam uma formação de professores centrada no trabalho docente, em suas relações estabelecidas dentro da escola e na importância do vínculo entre formação docente e práticas escolares - currículo, didática, avaliação e gestão de sala. De certa maneira, tais estudos e pesquisas redimensionaram o discurso sobre a formação docente nos anos 90 no Brasil. (PIMENTA, 2002).

Apesar da contribuição, essas produções de pesquisa acabaram sendo rapidamente adotadas por professores brasileiros, muitas vezes, de forma hegemônica e acrítica, gerando uma cultura de apropriação dos modelos educacionais externos e transformando-se, rapidamente, em modismo na educação brasileira, negando as contribuições e os debates anteriores, sem promover uma discussão crítica dessa literatura, que passou a referenciar pesquisas e estudos sobre formação docente na década de noventa.

Estudiosos como Schön (1992), Nóvoa (1992) e Perrenoud (2000), entre outros, trazem em suas obras, de certa maneira, uma necessidade de romper com a racionalidade técnica e centralizam suas discussões na prática em detrimento da teoria, caindo no que alguns autores chamam de praticismo, pragmatismo ou até mesmo que os educadores encontrem reforço no dilema “na teoria é uma coisa na prática outra”.

Ainda segundo Pimenta (2002), ao analisar mais especificamente o autor Donald Schön, aponta que esse autor, ao dimensionar a prática em detrimento da teoria, não oferece a possibilidade de uma relação dialética entre ambas. Sua proposta de reflexão na ação não deixa claro a prática como possível elemento de síntese de construção e reconstrução teórica. Portanto, não supera em seu debate a dicotomia, gerando um efeito ao contrário,

redirecionando uma formação da aprendizagem centrada na teoria para a aprendizagem centrada na prática.

A autora leva em consideração o fato de que centrar a formação profissional nas práticas do cotidiano não ajuda o professor a ultrapassar a ineficiência dos projetos, que priorizam o discurso e a produção acadêmica. Enfim, acaba levando o professor a um pragmatismo que restringe a ação profissional ao um fazer desprovido de reflexão, além de não oferecer subsídios teóricos para repensar os embates entre a teoria e a prática.

A abordagem reflexiva, embora busque trazer uma perspectiva crítica, reproduz um modelo liberal de formação docente, isola o professor dentro das políticas públicas de formação, e acaba com seus questionamentos, desvinculando a profissão do professor do desenvolvimento histórico da sociedade.

Nesse âmbito, embora os estudos e pesquisas sobre o professor reflexivo busquem dentro da Educação a subjetividade e o profissionalismo docente, acabam por desconsiderar as condições histórico-sociais em que a subjetividade é produzida e a profissão se desenvolve.

Uma das principais questões em relação às teorias que postulam um professor reflexivo refere-se à dicotomia teoria e prática. A superação dessa dicotomia ainda está aberta a outros debates e embates que servem de subsídios de um campo minado chamado: formação continuada.

3.3 Formação continuada: quem fala e o que fala?

Qualificar como "continuado" o processo de formação docente é admitir uma certa concepção de educação na compreensão de mera redução da educação à formação intelectual, numa perspectiva reducionista de domínio do conjunto de conhecimentos ou ao menos parte dele. Relativo a uma área, trata-se de estar sempre atualizando os sujeitos, informando-os sobre os novos descobrimentos da ciência e suas conseqüências para a ação no mundo do trabalho, no caso dos professores, no seu mundo de trabalho, aquele do ensino (COLLARES, MOYSÉS E GERALDI, 1999).

No caso da "capacitação" ou "qualificação" de profissionais do ensino, a história de numerosos programas, sustentados em tais perspectivas, mostra que tais capacitações acabam agindo como se o exercício da docência fosse sempre um tempo de desgaste, de esvaziamento. Maria Lisboa de Oliveira denuncia:

Eu acho que a prática da capacitação está ligada à concepção da própria prática docente. Essa concepção, hoje, no meu entender, é de que o docente é aquele que tem uma série de conhecimentos ou que, pelo menos, deveria ter, e tem como função passar esses conhecimentos para o aluno. Então, a prática de capacitação vem a ser você passar, para esse docente, esses conhecimentos, o que equivale a "encher a cabeça" dele desses conhecimentos, para que ele os repasse ao aluno. Para mim, essa concepção tem até um pouco da noção física de que a cabeça do docente é um vaso que você enche e que, na prática, ele esvazia. Quando ele passa o conhecimento, é como se ele estivesse esvaziando a cabeça. Então, ele tem de voltar aqui para receber, encher a cabeça de novo, para depois despejar o que ele já aprendeu em cima do aluno. Portanto, é uma prática interminável (OLIVEIRA 1989, p. 99).

A escolha do termo traz em si e revela muitas das concepções e posturas sobre o que acreditamos ser a formação docente: aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional, treinamento ou capacitação. Tais termos podem ser equivalentes, porém, não são sinônimos e diferenciá-los não é uma questão semântica. Marin (1995) alerta para a necessidade de rever tais termos, repensando-os criticamente, uma vez que decisões e ações são tomadas e propostas com base nos conceitos subjacentes aos termos usados.

3.4 Termos e definições na pesquisa sobre Formação

O quadro abaixo apresenta alguns termos sobre formação docente, como resultado do estudo de Prada (1997). O autor traz em sua pesquisa os diferentes termos encontrados sobre formação docente nos encontros,

capacitações e formações docentes na década de 90. Percebe-se que essas significações são usadas indistintamente para se referir à formação continuada de professores.

Tabela 1: Termos da Pesquisa Prada (1997)

Termos empregados	Definição usada
QUALIFICAÇÃO	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
APERFEIÇOAMENTO	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
RECICLAGEM	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
ATUALIZAÇÃO	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para se manterem nas atualidades dos acontecimentos; recebe críticas semelhantes à educação bancária.
FORMAÇÃO CONTINUADA	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
FORMAÇÃO PERMANENTE	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
ESPECIALIZAÇÃO	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
APROFUNDAMENTO	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já possuem.
TREINAMENTO	Adquirir habilidades por repetição, utilizadas para manipulação de máquinas em processos industriais. No caso dos professores, estes interagem com pessoas.

Termos empregados	Definição usada
RE-TREINAMENTO	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
APRIMORAMENTO	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
SUPERAÇÃO	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
PROFISSIONALIZAÇÃO	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
COMPENSAÇÃO	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997).

Ao usarmos essas terminologias como variantes da formação continuada, reduzimos um processo histórico social com ampla exigência de reflexão que é a formação de professores num rol de termos empresariais, capitalistas e mecânicos, enfim, resignificamos a docência como uma mera produção de fábrica.

Marin (1995) explica que educação permanente, formação continuada, educação continuada são terminologias que até podem ser colocadas nos mesmos termos, são similares. Considera que são complementares e não contraditórias, uma vez que colocam como eixo da formação o conhecimento que se constitui no suporte das interações e possibilitam a superação dos problemas e das dificuldades.

A análise de diferentes concepções, originadas em diferentes pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos, aponta que elas coexistem e se confrontam no campo da formação continuada.

A temática de pesquisa sobre a formação continuada de professores tem ocupado um grande lugar de destaque na literatura relacionada com pesquisa em educação durante as últimas décadas. Nos congressos internacionais e, principalmente, nos brasileiros como ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino) e ANPED (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação), os regionais da mesma ANPED e os locais dos programas de pós-graduação e grupos de pesquisa, a maior produção de trabalhos é relacionada com a formação de professores. Encontramos inúmeros pesquisadores que se propõem a pensar e discutir o tema, mas evidenciamos nos congressos, formações e estudos que grande parte desses textos apresenta idéias diluídas, ambíguas, ou até mesmo fragmentadas em relação à reflexão que se propõe (PRADA, 2006).

Profissionais da área de ciências biológicas e humanas, mais especificamente, sociólogos, filósofos, psicólogos, historiadores, antropólogos, administradores, políticos, médicos, e tantos outros direcionam seus estudos à formação de professores e fazem enunciados com o intuito principal de levantar suas problemáticas. Nota-se um sem fim de vozes e falas de diversos outros profissionais sobre o professor.

Apesar das contribuições e do interesse das demais áreas sobre a formação continuada do professor, os conhecimentos produzidos estão aquém de compreender e atender às concepções e práticas específicas da formação de professores em seu cotidiano. Talvez, deva-se ao fato de serem pesquisas realizadas na tentativa de falar por eles e não com eles.

Alguns estudos têm sido realizados para observar a produção sobre formação de professores na ANPED e, especificamente, no GT8 - Grupo de pesquisa sobre Formação de Professores. Foram desenvolvidas pesquisas para levantar que tipo de produção está sendo realizada sobre a formação de professores, quais os autores referenciados nas pesquisas, qual a quantidade e qualidade de produção sobre o assunto na ANPED, quais as concepções e práticas presentes nessa produção. Os estudos do grupo GT8 apontam autores como Nóvoa, Tardif, André, Freire, Schon, Zeichner, Huberman,

Marcelo, Pimenta, Perrenoud, Ludke, Candau, Elliot, Carvalho, Schulman, Arroyo, Sacristan, Garrido (ANDRÉ, BRZEZINSKI, LÜDKE, 2010).

Nesta ordem de idéias, observa-se nos trabalhos apresentados na ANPED e, freqüentemente, nas dissertações e teses, que as referências aos autores são mais no sentido de amparo do pesquisador para suas idéias do que para aprofundar ou questionar os conceitos desses autores. Observa-se que as citações são mais um ciclo permanente de repetição dos pensamentos dos autores com os quais o pesquisador pode mostrar que concorda.

Nessa perspectiva, dificilmente esses pensamentos serão questionados, e as repetições continuarão, inclusive citações de citações, revelando a ausência de novas concepções e práticas na formação de professores, mesmo que o número de produção na área aumente.

Dentro das concepções das pesquisas sobre formação de professores, embora a maioria enuncie e defenda a formação pela pesquisa e a idéia da formação como um preparo ao professor pesquisador, observamos como os trabalhos apresentados na ANPED se preocupam mais em manter os pressupostos tradicionais da pesquisa, para atender ao rigor científico, do que com a criação de novas metodologias questionadoras daquelas cujos resultados não têm conseguido transformar a realidade.

Segundo Prada (2006), a leitura dos trabalhos evidencia que o discurso do professor reflexivo, pesquisador e transformador da realidade está arraigado nas práticas e discussões acadêmicas e tem se repetido, durante várias gerações de professores formados. Entretanto, as práticas da reflexão e da reflexão sobre a reflexão que produziriam os conhecimentos e a real transformação da realidade educativa e da formação de professores continuam estagnadas, além de que os avanços alcançados em outras gerações de formação de professores têm sido esquecidos.

Isso revela o pensamento hegemônico e as formas das biopolíticas que, quase como de forma doutrinária, tem se consolidado no imaginário da academia, de tal modo que nem suas próprias produções têm conseguido quebrar formas de pensamento, avaliar suas possibilidades e limites e construir novas concepções e práticas de formação de professores.

O grupo de trabalho GT8 da ANPED apontou a ausência e a necessidade de outros olhares, pesquisas e concepções na área de formação de professores. Na última década, a ausência de temáticas em alguns aspectos, com dimensões e discussões mais políticas e, em termos de concepções não levou a uma análise mais crítica quanto aos elementos ideológicos que subjazem tais concepções.

Percebe-se que a produção de uma geração de autores vem tornando-se alicerce formativo há algumas décadas, e constituindo a forma de conceber e praticar a formação de professores, refletindo também na linguagem e contra-linguagem dos trabalhos analisados (PRADA, 2006).

Por vez, ainda não concluindo, penso ser a relação da formação inicial com o exercício profissional, junto às experiências e saberes construídos na prática do professor, caminhos de idas, vindas e devires; dispositivos capazes de produzir rupturas ditadas, dispositivos de refutação da descontinuidade contínua produzidas pelas formações das políticas públicas nas últimas décadas.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA NA OPINIÃO DOS PROFESSORES

Era nessa exata posição que eu me encontrava quando chamei-o, dizendo rapidamente o que queria que ele fizesse - mais precisamente checar um pequeno documento comigo. Imagine minha surpresa, ou melhor, minha consternação, quando, sem se mover de sua privacidade, Bartleby respondeu num tom de voz singularmente suave e firme:
- Prefiro não fazer.

(MELVILLE, 2005, p. 26)

Diante de um quadro de leis e regulamentações, a expansão dos diversos cursos de formação continuada, vem crescendo muitos nos últimos anos, nos municípios onde já cumpre-se a obrigatoriedade da formação inicial (Pedagogia), outros cursos são oferecidos, sejam presenciais ou a distância, com cargas horárias e temática variadas que ora abrangem ou margeiam as práticas e o trabalho docente.

O presente capítulo busca discutir junto aos professores, como este percebe a formação continuada, que palavra lhe vem a cabeça para descrevê-la, qual a opinião sobre essa formação que via de regra é obrigatória, são as perguntas que nortearam a pesquisa com um grupo de professores do Ensino da Rede Municipal de Ensino de Araçoiaba da Serra.

Levantando como hipótese que o excesso, fragmentação e rapidez das informações da formação continuada, acabam por produzir um discurso que pode levar o professor a repetir o discurso oficial, hegemônico sobre qualidade docente, além da formação continuada recebida, percebemos que muitos deles assumem como próprios os dizeres sobre a importância dessas formações, postas nos documentos oficiais, nos documentos de formação continuada do município, consegue-se assim que os professores, raras exceções acreditem na necessidade “ininterrupta e continuada” de participar dos cursos e formações sem distinção, formações/convocações que fazem o professor ser visto como profissionais que nunca irão dominar o exercício da docência ou

então para fins de cumprir planos e políticas de governos locais ou Programas Nacionais de Formação Docente.

4.1 Objetivos da pesquisa

Como objetivo geral, essa pesquisa, pretendeu compreender a formação continuada de professores, em alguns contextos em que foram iniciadas e a lógica da permanência dessa prática, no mundo contemporâneo. E como objetivo específico: identificar a formação acadêmica de professores, seu tempo de docência, percurso formativo, assim como, levantar opinião desses professores, sobre a formação continuada.

4.2 Instrumento de pesquisa

A fim de cumprir o objetivo proposto, foi elaborado como instrumento de pesquisa, um questionário, com questões sobre os dados pessoais dos professores da Rede Municipal de Araçoiaba da Serra, tais como: idade, estado civil, gênero, percurso docente, formação inicial, tempo de docência e jornada de trabalho. E numa segunda parte, com questões sobre a formação continuada: número e exemplos de cursos que o professor realizou ao longo de sua carreira docente, e a representação da formação continuada, expressa em uma palavra (APÊNDICE A).

A técnica de aplicação/análise de questionários resgata opiniões coletivas por meio do pensamento coletado em questões abertas ou fechadas, o que faz com que o pensamento, como comportamento discursivo e fato social individualmente internalizado, possa se expressar (CARVALHO, 2007).

4.3 Locus e procedimento da pesquisa

A pesquisa foi realizada em Araçoiaba da Serra, cidade do interior de São Paulo, próximo a Sorocaba. Araçoiaba é topônimo indígena que significa "Morro em forma de Chapéu", acrescentou-se "da Serra" por estar o município nas proximidades desse morro. Distrito criado com a denominação de Campo Largo, por Alvará, de 20 de fevereiro de 1821, no Município de Sorocaba.

No último censo demográfico em 2010, Araçoiaba da Serra registrou em torno de 27 mil habitantes entre eles 24 mil são alfabetizados. O levantamento apontou que o município tem em torno de 300 professores da Educação Pública, sendo 210 professores da Educação Municipal distribuídos em 16 escolas Municipais, divididos por área de atuação na rede Municipal: 39 professores na Educação Infantil, 82 professores no Ensino Fundamental e 88 professores no Ensino Médio. Ao entrevistar 56 professores, a amostra para esta pesquisa foi de 25% dos professores da Rede Municipal da cidade (IBGE, 2012).

Como procedimento para realizar a pesquisa, entrou-se em contato com a Secretaria de Educação Municipal de Araçoiaba da Serra, solicitando a autorização, de acordo com os procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos, e explicando qual seria o procedimento para a coleta das informações. Com o consentimento da Secretaria, realizou-se contato telefônico com as escolas explicando o procedimento para o envio dos questionários, aproveitando para realizar um levantamento do número de professores em cada escola da rede municipal. Foram distribuídos 115 questionários, divididos por 11 escolas municipais que aceitaram participar da pesquisa (escolas do Ensino Fundamental e Educação Infantil).

Cada gestor recebeu informação sobre a aplicação individual, e a devolução no envelope, para manter o sigilo. Combinamos que os questionários seriam devolvidos pelos professores após uma semana depois da entrega, a pesquisadora, retornou às escolas para recolher os questionários

respondidos ou não, dos 115 questionários distribuídos, foram respondidos e devolvidos 56.

Com os questionários em mãos, os resultados foram agrupados, realizando uma análise dos dados tabulados e dos conteúdos das respostas discursivas sobre formação de continuada dos professores entrevistados, que possibilitou descrever o perfil dos professores entrevistados e sua opinião sobre a formação continuada.

4.4 Resultados e Análises

4.4.1 Perfil dos entrevistados

A análise da pesquisa foi desenvolvida com 56 professores da Rede de Ensino Público Municipal da cidade de Araçoiaba da Serra. Os professores pesquisados também atuam junto a redes de ensino de outras prefeituras e na rede estadual de ensino, mas, nessa pesquisa foram identificados como pertencentes à Rede de Ensino Municipal de Araçoiaba da Serra.

Para o perfil dos professores entrevistados foram coletados dados sobre: gênero, estado civil, idade, tempo de docência e formação acadêmica. (APÊNDICE A). Os dados evidenciam que a grande maioria dos professores entrevistados, são mulheres (75%), apenas 25% são do gênero masculino. (Gráfico 1). Quanto ao estado civil, temos 69% professores casados, 20% solteiros, 10% divorciados e apenas 1% viúvo. (Gráfico 2). A idade dos professores entrevistados foram tabuladas em faixas etárias, que variaram de 20 à 60 anos, sendo, que 40% ficou na faixa entre 41 e 50 anos, 30% entre 31 à 40 anos, 20% entre 20 e 30 anos, e apenas 10% acima de 50 anos. (Gráfico 3). O tempo de docência de 40% dos entrevistados ficou na faixa de 0 à 05 anos, 40% com o tempo de docência entre 6 à 15 anos de docência e outros 20% com mais de 16 anos de docência. (Gráfico 4)

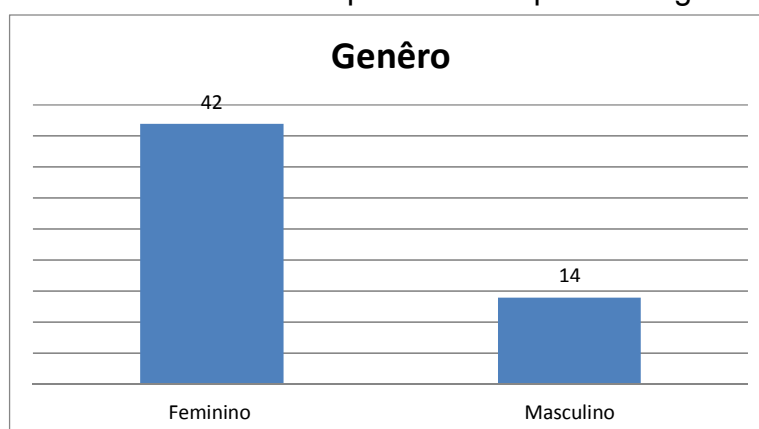
Quanto à formação acadêmica, as respostas dos questionários mostraram que 65% dos entrevistados têm formação inicial em Pedagogia,

35% em outras licenciaturas, como Matemática, História, Geografia, Letras, 15% com bacharelado em Direito, Economia, Ciências Contábeis e Jornalismo, seguidos de apenas 0,5% professores com formação no Normal Superior (curso criado inicialmente pelo MEC como um superior de graduação, na modalidade licenciatura. Tem por finalidade formar professores aptos a lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, tem sido substituído pela licenciatura em Pedagogia)

Vinte por cento dos 56 professores entrevistados tem uma pós graduação, após terem cursado inicialmente uma licenciatura ou bacharelado, a pós graduação citada pelos professores dividem-se: Didática do Ensino, Leitura/Gramática, Psicopedagogia, Alfabetização e Musicalização Infantil.

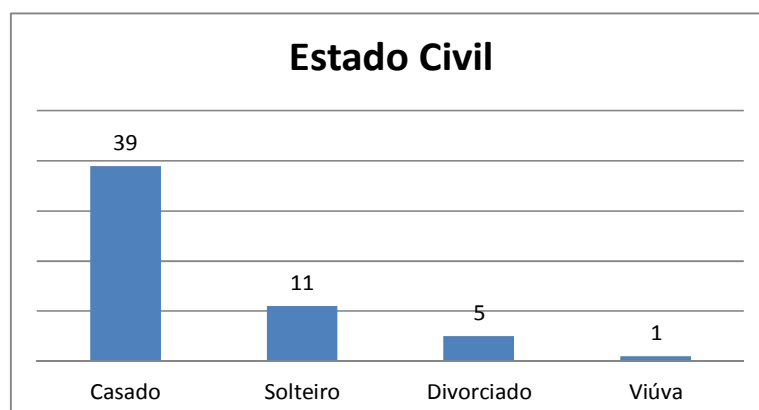
Sobre os dados do perfil dos professores entrevistados, o que chama atenção, é que 40% estão na faixa etária de 40 à 50 anos, cruzando-se com a soma de um percentual de 83% na média de tempo de docência de 0 à 15 anos, leva-se a questionar porque ingressaram no Magistério tardiamente, quais seriam as outras experiências de trabalho que antecederam a docência? Qual/quais motivações que os levaram/trouxeram para profissão docente? Visto que temos 15% dos professores entrevistados com bacharelado, em diversas áreas, porém, a pesquisa acaba não levantando esses dados, questionados aqui.

Gráfico 1 - Número de professores quanto ao gênero



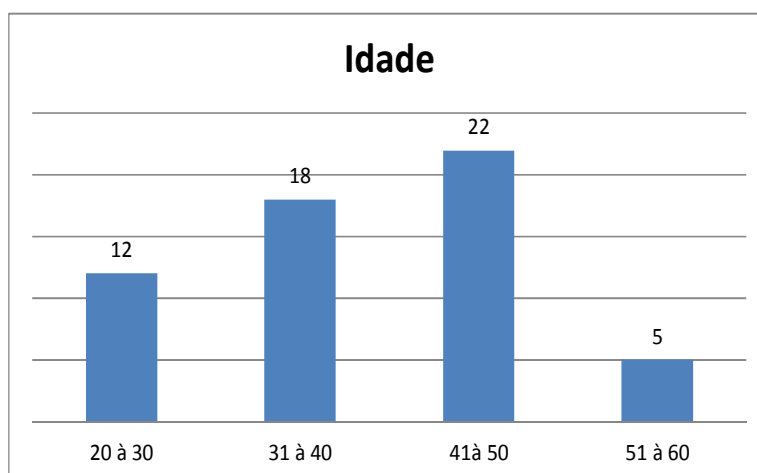
Fonte: Dados da pesquisa (Questionário)

Gráfico 2 – Número de Professores quanto ao Estado Civil



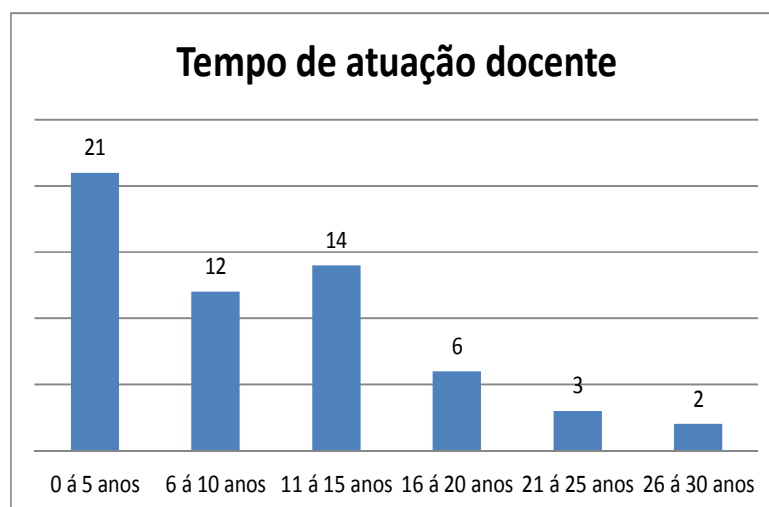
Fonte: Dados da pesquisa (Questionário)

Gráfico 3 – Número de professores por faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa (Questionário)

Gráfico 4 - Número de Professores por tempo de docência



Fonte: Dados da pesquisa (Questionário)

4.4.2 Opinião sobre a Formação Continuada

Sobre a devolutiva dos 56 professores no que se refere aos cursos de formação continuada na Rede Municipal de ensino de Araçoiaba da Serra, 67% dos entrevistados participaram de 0 á 30 de cursos e 33% responderam ter participado de uma média de 30 até 100 cursos de formação continuada. (Gráfico 5)

Sendo que a soma dos entrevistados de 83% estão na faixa de média de tempo de 0 à 15 anos de docência, não seria portanto um grande de formações se essas fossem divididas por ano de docência entre a maior parte do grupo de entrevistados que responderam de 0 à 30 cursos (*média de 2 cursos/ano*).

O que destacou foi a diferença quantitativa nas respostas dos professores entrevistados, embora trabalhem na mesma rede municipal, alguns listam um maior número de cursos (*mais que 30, 100, 200 formações continuadas*), elencadas em suas respostas descritivas, (APÊNDICE C), sendo contraditório, pois, as formações citadas por muitos são ignoradas/esquecidas

ou não respondidas por outros, 20% dos professores entrevistados optaram a não colocar nada ou dizer que não se lembram de nenhuma formação continuada, professor P37: *não me lembro* (mesmo tendo ingressado na Rede Municipal há 03 anos), já o professor P21 resume em uma, o que considera formação continuada a graduação de Pedagogia, ele atua há 10 anos na rede de ensino municipal da cidade.

O que levaria professores que atuam, nos mesmos lugares/escolas terem percepções, concepções, memórias diversas e divergentes sobre o que seria a Formação Continuada? Quais as apropriações e representações esses professores tem sobre o seu próprio percurso formativo, porquê alguns professores tomam como formação todo um sem fim de cursos, sejam eles de empresas privadas que financiam sistemas de Apostilas para o município, cursos de saúde emocional, curso de lousa digital, cursos de jogos como Lego: educação robótica, encontros mensais pedagógicos, massoterapia e as formações do MEC (APÊNDICE C).

Carvalho, reflete nesse sentido:

(...) na medida em que os professores deixam de ser responsáveis pela produção dos objetivos, conteúdos e métodos de seu trabalho (transferidos para equipes técnicas, pacotes de ensino, livros didáticos e outros), ocorre um estranhamento entre os professores e sua produção/trabalho. Nesse processo, os professores tendem a ser consumidores e/ou usuários de saberes e lógicas alienígenas para eles. (CARVALHO, 2002. p. 19)

Como lembrar-se, nomear ou identificar como formação continuada significativa, algo que torna-se um produto a ser consumido obrigatoriamente, visto que muitas dessas formações são convocações em horários de serviço do docente, sendo oferecidas em conformidade com política municipal do período, ou como programas/projetos do Governo Federal e até mesmo de empresas privadas visando a venda de alguma “capacitação” para o município, acabamos

por produzir uma formação contínua dentro de uma descontinuidade no tempo de formação docente.

- Palavras associadas a Formação Continuada -

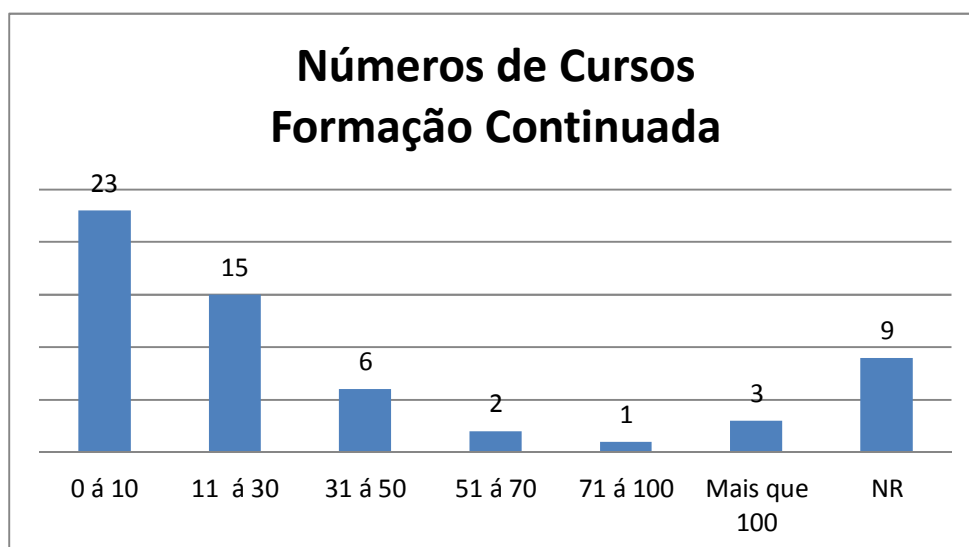
Ao analisar a segunda pergunta, nas questões abertas do questionário: Qual palavra vem à mente, quando pensa em Formação Continuada?

A proposta era listar 5 palavras em ordem de importância, limitei tabular e fazer uma análise da 1ª palavra que os professores citam ao pensar em Formação Continuada (APÊNDICE E).

Os termos mais citados (Gráfico 6), foram:

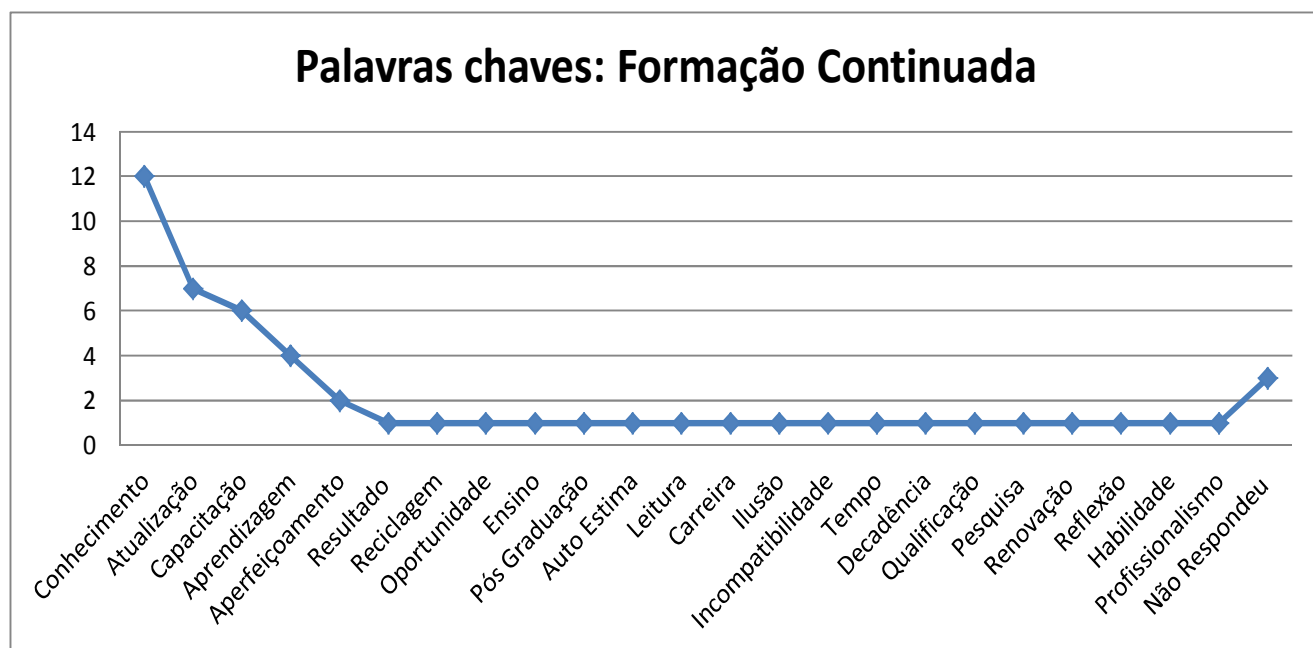
- Conhecimento;
- Atualização;
- Capacitação;
- Aperfeiçoamento;
- Reciclagem.

Gráfico 5 – Cursos de Formação continuada realizados pelos Professores



Fonte: Dados da pesquisa (Questionário)

Gráfico 6 – Levantamento das palavras sobre Formação Continuada



Fonte: Dados da pesquisa (Questionário)

De acordo com Prada (1997), as palavras acima já apareciam em suas pesquisas sobre Formação Docente nos anos 1990, e as palavras – atualização resume-se a ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária, já o termo capacitação, ainda segundo o autor, configura como proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados e aperfeiçoamento, implica tornar os professores perfeitos.

Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação que apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro.

Essas denominações correspondem mais a uma concepção de manipulação, de implementação de cursos curtos e rápidos, de palestras e encontros esporádicos que permitem a implantação de “pacotes” propiciadores de um maior grau de instrução ou aptidão para seguir modelos predefinidos externamente que remendam, completam algo que supostamente falta e, por sua vez, corrigem defeitos visíveis na educação. Estas concepções têm implícita, de um lado, a desconsideração dos saberes dos educadores e, de outro, o entendimento de que o faltante são os conhecimentos “científicos” que devem ser adquiridos de seus possuidores para tirar os professores de sua incapacidade. Diante disso, a formação continuada é frequentemente entendida como “capacitação” e até como “treinamento”, “reciclagem” e outras conotações.

Na realidade, a cada nova etapa de desenvolvimento social e econômico, definem-se novas necessidades do mercado de trabalho, levando ao aparecimento de novos projetos pedagógicos e novos perfis de professores identificados como adequados a essas necessidades. Assim, dentro da ótica do modelo de produção capitalista atual, características como flexibilidade, polivalência, capacidade de adaptação e de aprendizado são valorizadas, e terminam por se refletir nos projetos educacionais de governo, com impactos visíveis nos programas de formação de professores. (CHAMON, 2006).

Penso junto a Bauman (2007, p. 155):

Mais precisamente, no ambiente líquido-moderno a educação e a aprendizagem, para terem alguma utilidade, devem ser contínuas e realmente por toda vida. Nenhum outro tipo de educação ou aprendizagem é concebível; a “formação” dos eus ou personalidades é impensável de qualquer outra forma que não seja uma reformação permanente e eternamente inconclusa.

Na suspeita do desconforto dessa impermanência no processo de formação alguns professores da pesquisa traduzem o conceito Formação Continuada, como:

- *Ilusão. Necessária, Cobrança.* (Prof.1).

- *Incompatibilidade, Falta de conteúdo, Indisciplina, Formação incompleta e Ignorância.* (Prof.2).
- *Tempo, Valores, e Desgaste emocional.* (Prof. 3)
- *Decadência, Desinteresse e Injustiça.* (Prof. 4)

Ou ainda de uma forma objetiva e ambígua, argumentam que a formação continuada é:

- *Aprofundar o conhecimento – bom, Ler muito – ruim, Falta de tempo – ruim, TCC – ruim, R\$ - ruim.* (Prof. 14).

Diferentemente dos 90% dos professores pesquisados, que utilizaram termos e idéias permeados no discurso da formação oficial e das políticas públicas, 10% revela e desvela a Formação Continuada como:

- *cobrança, ilusão, incompatível com algo e até um desgaste emocional* (Prof.3).

Na contramão de um discurso homogêneo, a minoria dos professores entrevistados desafiaram responder o que outros não responderam, difícil ir contra um discurso sobre a obrigatoriedade/necessidade de formar profissionalmente/continuamente educadores de escolas públicas, nem o próprio professor reconhece onde iniciam-se suas próprias concepções e idéias sobre sua formação e como essas fundem-se com o discurso das políticas maiores, outros preferem não falar, omitem sobre sua opinião, na pergunta do questionário: Que palavra vem a mente quando falamos em Formação Continuada – Prof. 41, *deixou o espaço das cinco palavras em branco.*

O que evidencio na maioria das respostas, é a similaridade entre os conceitos, a pesquisa foi respondida em 11 diferentes escolas e individualmente, segundo a devolutiva dos diretores, eles utilizaram a reunião de trabalho coletivo, para entrega e explicação sobre a pesquisa do questionário, recolhendo os questionários respondidos pelos professores ao final da reunião, mesmo que tenha havido troca entre os pares da mesma unidade, como falar dos conceitos e respostas iguais entre professores de unidades distintas.

Levanto a de hipótese, que poucos professores na pesquisa revelaram suas verdadeiras convicções. Outras opiniões, falas e críticas sobre a formação continuada ficam restritas as rodas de conversa, reuniões pedagógicas e salas de professores no cotidiano escolar, onde ficam mais á vontade, para falar sobre as formações e outros cursos. Percebo que se mostraram temerosos pelo registro escrito de suas opiniões na pesquisa da dissertação.

Essa unanimidade não traz um desconforto por perceber que muitos educadores já assumem a formação continuada como um processo importante e inerente da profissão, o postulado “formação para vida toda” não incomoda por prever um projeto inacabado de professor, incomoda muito mais pela uniformização e privatização de um discurso no projeto formativo docente nas últimas décadas, da transformação do conhecimento em informações destituídas de valor e da polifonia de empresas no mercado de capacitações de professores.

Enfim, para longe de um discurso apocalíptico, outros registram o percurso profissional com certa memória afetiva, revelando que no final poderá ter valido a pena, como no relato (APÊNDICE D):

No dia 12 de março de 1985, iniciei como substituta eventual na rede publica estadual de 1ª a 4ª séries, nas escolas desde município. O maior tempo, lecionei nas escolas dos bairros da Aparecida, Campo do meio e Jundiacanga. (12 anos). Prestei concurso do “estado” e ingressei no dia 08 de agosto de 1994, onde já lecionava como eventual, no Bº do jundiacanga. Com a chegada da “municipalização” (1996), fui mudando de escola. Até que acabei por vir p/ a cidade na E. E. “Áurea Duarte Rocha”. Quando todas as escolas estaduais estavam municipalizadas fui para a E.M.E.F. “Bº Maria da Glória e Bairro Barreiro”. Hoje estou lecionando na E.M.E.F. “Profª Maria Mizeu N. Florenzano”, no centro da cidade, onde aguardarei minha aposentadoria, espero concluir a minha jornada de trabalho com “chave de ouro”, com muita luta, garra e determinação. E pensar sempre: valeu à pena! (Prof. 9).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto atual na rede pública de ensino, muitos são os cursos que o professor deve realizar, em nome de uma formação continuada, presente nos diversos documentos internacionais e nacionais, mostram essa necessidade e essa direção, de formar-se o professor continuamente, para o que está “porvir” e nunca para o que está “posto”.

Destaco aqui três documentos do Banco Mundial de 1995, 1999, 2002, que a questão da formação continuada é uma prioridade, e neles a educação continuada é vista com um fundo eminentemente de “renovação e capacitação”; o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como marcos referenciais amplos, a Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação e o texto Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior (UNESCO, 1998) e os documentos do Fórum Mundial de Educação (UNESCO, 2000).

Nesses documentos, de uma forma clara ou indireta, está presente a idéia de preparar os professores para formar as gerações para a “nova” economia mundial e de que escola e os professores não estão preparados para isso, a formação continuada, subentendida sempre como algo suplementar, sempre a ser buscada. (GATTI, 2008).

Mas, são nas últimas duas décadas que a expansão e oferta de programas e cursos de formação continuada mostrou-se maior, diversos estados e municípios brasileiros contratam empresas para oferecer a formação docente, contam com um interessante volume de investimentos do governo federal e de órgãos internacionais, diversas são as leis que regulamentam, deliberam orçamentos e norteiam a formação de professores no país. (BRASIL, 1998, 2003, 2006 e 2007).

Em específico a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) fomenta junto aos poderes públicos locais um movimento político subsidiado pelo aumento dos investimentos na Formação dos Professores, a lei vem trazer um período de debates sobre a questão da

importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu artigo 80, está que "o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de *educação continuada*". E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de "realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância". No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (art. 40).

Na busca da compreensão dessas idéias penso que o que tínhamos como ideário de aluno, foi liquefeito, para usar a concepção de Bauman (2001). Agora, enquanto educadores, qual seria o objetivo do ato de educar? A educação para moral, a educação para trabalho, a educação para o consumo, a educação para cumprir um desejo dos pais ou até mesmo educação para atingir algum status, todas essas indicações carecem de sentidos na atualidade (imbuído os sintomas da crise no discurso da razão moderna), nos sentimos a deriva e tentando elaborar novos discursos na tentativa de fazer entender a educação.

Se de um lado, a via e os questionamentos sobre o educar, do outro lado da moeda a via do aprender, pois, quem educa, necessita passar por uma profissionalização, uma formação docente, seja essa inicial ou continuada, quais seriam às formações que dariam conta de "fabricar sentidos" na Educação em tempos líquidos modernos.

Caso não se tenha certeza sobre essas suposições, enquanto pesquisadores, ficamos a pensar, se tudo que temos conquistado e internalizado enquanto sociedade e individuo, não é fruto do projeto inacabado da Razão Moderna, que apenas está sendo colocada em questão, para

reavaliar caminhos, pressupostos e paradigmas - a Razão Moderna colocada pra ser pensada por ela mesma, como um círculo que não apresenta início ou fim, que interroga-se e é interrogado, devorando a si mesmo e suas intermináveis indagações. A crise da razão moderna, traz questões fundamentais sobre a Educação, que projeto de sociedade queremos aos nossos posteriores, a pensadora Hannah Arendt (1995), dizia que a Educação tem haver com o nascimento de crianças, ou seja, enquanto essas nascerem a sociedade deve responder por elas, de uma forma ou de outra somos levados enquanto educadores indagar sobre a educação e seus preceitos.

Bauman, reflete em seus escritos sobre os diversos desafios para educação, como a atualidade traz questionamentos sobre a própria essência da idéia de educação, essência que conseguia resistir a desafios passados e crises anteriores; pressupostos nunca antes colocados em questão, são levantados agora, obrigando a escola, a educação e o professor a revisitarem lugares e espaços nunca antes considerados, como ilustra Bauman, lugares como a “cidade invisível” de Leônia (*Ítalo Calvino*), conceitos, idéias, pessoas e objetos, fabricados, vendidos e comprados - repostos num ritmo frenético na constituição da invisibilidade da cidade (da escola):

No passado, a educação assumia muitas formas e era capaz de adaptar-se às circunstâncias mutáveis, de definir novos objetivos e projetar as novas estratégias. Mas, se me permitem a insistência, as mudanças presentes são diferentes das que se verificaram no passado. Em nenhum dos momentos decisivos da história humana os educadores enfrentaram um desafio comparável ao que representa este ponto limite. Nunca antes nos deparamos com situação semelhante. A arte de viver num mundo hipersaturado de informação ainda não foi aprendida. E o mesmo vale também para a arte ainda mais difícil de preparar os homens para esse tipo de vida. (BAUMAN, 2010, pg. 60)

Na suposta reposição desses pressupostos, essa dissertação pode ser permeada de muitos outros olhares e vieses na interpretação dos dados, falas e palavras do professor – a formação docente abre diversas discussões e enfoques no ato de se constituir professor, percebermos que isso é sempre contínuo do ponto de vista humano, somos seres inacabados,

professores inacabados, alunos inacabados, constituídos na travessia, portanto essa pesquisa buscou dialogar com um grupo de professores na busca de entender esse dispositivo/processo nomeado de Formação Continuada.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, Miriam. Visões da Pós-Modernidade: discursos e perspectivas teóricas. Revista Sociologias, ano 11, nº 21. p.184-217. Jan/jun. Porto Alegre, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. O que é contemporâneo? e outros ensaios. Editora Argos. Chapecó. Santa Catarina, 2009.

ANDRÉ Marli; BRZEZINSKI Iria; LUDKE Menga. Pesquisa sobre Formação de Professores: Síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT8 da ANPED. Revista Formação Docente, v. 03, n. 03, p.152-159, ago./dez. Belo Horizonte, 2010.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. Tradução Mauro W. Barbosa. 7ª Edição. Editora Perspectiva. São Paulo, 1995.

BAUDRILLARD, Jean. Simulacro e Simulações. Editora Relógio D'Água. São Paulo, 1991.

BAUMAN, Zigmunt. Modernidade Líquida. Editora Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2001.

_____. Desafios educacionais da modernidade líquida. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 148, p. 302- 325, jan./mar., 2002.

_____. A sociedade líquida. Entrevista concedida a Maria Lucia Garcia Pallares Burke. Folha de São Paulo. Caderno Mais, 19/10/2003.

_____. Vida Líquida. Editora Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2007.

_____. Entrevista Sobre a Educação. Desafios Pedagógicos e Modernidade Líquida. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n.137, p. 661-683, maio/ago. 2009.

_____. Capitalismo Parasitário e outros temas contemporâneos. Editora Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2010.

_____. A Ética é possível num mundo de consumidores? Editora Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2011.

BORGES, Jorge Luis. O fazedor. Editora Cia das Letras. São Paulo, 1999.

BANCO MUNDIAL. Priorités et stratégies pour l'education: un étude de la Banque Mondiale. Washington: Banco Mundial, 1995.

_____. Education sector strategy. Washington: Banco Mundial, 1999.

_____. Brasil justo, competitivo, sustentável. Brasília: Banco Mundial, 2002.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES n. 908/98. Especialização em área profissional, 1998.

_____. Ministério da Educação. Portaria Ministerial n. 1403/03. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Portaria n. 81/06. Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do Proformação, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01/07. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em modalidade de especialização, de 8 jun. 2007.

CAMUS, Albert. O Mito de Sísifo. Ensaio sobre o absurdo. Livros do Brasil, Lisboa, 1942.

CARVALHO, Janete Magalhães, (2002). Do projeto às estratégias/táticas dos professores como profissionais necessários aos espaços-tempos da escola pública brasileira. In: _____, (org.). Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade. Vitória, 2002.

CARVALHO, Luiza Alves de. Metodologia qualitativa em pesquisa sobre formação de professores: narração de uma experiência. Perspectivas, Campos dos Goytacazes, v.1, n.4, p.9-24, 2007.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada. Revista Brasileira de Educação v.13 nº 37. Rio de Janeiro. 2008.

COLLARES, Cecília A. Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação Continuada: A política da descontinuidade. Revista Educação e Sociedade, v.20, nº 68. São Paulo, p. 202-219, 1999.

DELEUZE, Gilles. Conversações. Editora 34, Rio de Janeiro, 1992.

DUARTE, André. De Michel Foucault a Giorgio Agamben: a trajetória do conceito de Biopolítica. Disponível em http://works.bepress.com/andre_duarte/17. Acesso em 12 abril de 2011.

FOUCAULT, Michel. O nascimento da medicina social. In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 9 ed. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Editora Graal, Rio de Janeiro, 1990.

FUSARI, José Cerchi. A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão. Dissertação de mestrado. São Paulo: Programa História e Filosofia da Educação, PUC, São Paulo, 1988.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Educação nº44. Belo Horizonte, 2006.

HABERMAS, Jürgen. Discurso Filosófico da Modernidade. Editora Martins Fontes. São Paulo, 2000.

JAEGER, Werner. Paidéia: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. Editora Martins Fontes, São Paulo, 1986.

GALLO, Sílvio. Deleuze e a Educação. 2ª Ed. Editora Autêntica. Belo Horizonte, 2008.

GADELHA, Sylvio. Biopolítica, Governabilidade e Educação: introdução e Conexões a partir de Michel Foucault. Editora Autêntica. São Paulo, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 8 de agosto de 2012.

LATOUR, Bruno. Jamais Fomos Modernos - Ensaio de Antropologia Simétrica. Editora 34. Rio de Janeiro, 1994.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação. Editora DP&A. Rio de Janeiro, 2002.

MAFFESOLI, Michel. Saturação. Tradução de Ana Goldberger. Editora Iluminuras. Itaú Cultural. São Paulo, 2012.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes. Editora Papirus. n. 36, p.13-20. Campinas, 1995.

MELVILLE, Herman. Bartleby, O escrivão- Uma história de Wall Street, Editora Cosac Naify, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, Maria Lisboa de. Reconstruindo a escola pública. In: Departamento Técnico-Pedagógico. Divisão de Produção de Materiais e publicações. *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Editora Cortez. São Paulo, 2002.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. *Formação participativa de docentes em serviço*. Editora Universitária. Taubaté, 1997.

_____. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. In: *Revista de Educação Pública*. Vol. 15, Nº 28, Cuiabá 2006.

PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. *Ficando para trás. Boletim da Educação na América Latina*, 2002. Disponível em <http://www.preal.org/>. Acesso em: 23 mar. 2013.

SANTOS, João de Deus. *Formação Continuada: Carta de alforria & controles*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal Rio grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2006. 170f.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*. Anais da Conferência Mundial sobre Ensino Superior. Trad. Unesco/CRUB. Paris: UNESCO, 1998.

_____. Fórum Mundial de Educação. *Cadre d'action de Dakar*. L'Éducation pour tous tenir nos engagements collectifs. 2000. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 18. mar. 2013.

APÊNDICE A: Modelo do questionário usado com professores

QUESTIONÁRIO

Gostaria de solicitar sua colaboração, voluntária, para participar de uma pesquisa sobre a formação docente, a qual faz parte da minha dissertação de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba – Uniso- sob orientação da Profa Eliete Jussara Nogueira (eliete.nogueira@prof.uniso.br). As respostas serão analisadas e divulgadas como dados agrupados, não haverá identificação pessoal, sua participação é livre, e se a qualquer momento quiser interromper, não haverá nenhum tipo de prejuízo para você. Agradeço antecipadamente.

Elane Tonin

Identificação pessoal

Idade _____ Gênero: () Feminino () Masculino Estado civil : _____

Dados sobre o Trabalho docente- Sua carreira

1. Quanto tempo de docência? Anos _____
2. **Gostaria que identificasse seu percurso na docência** (colocando dados sobre: quando iniciou, onde, quantos anos tinha e qual era sua formação acadêmica, até os dias de hoje.)

*Por exemplo: **Início** _____ (ano) na escola _____ (pública, particular), para (nível educacional - infantil, fundamental ...I), tempo (meses ou anos) especificar. Depois, e hoje atua (onde? Desde que ano, para que nível de ensino, e qual é sua formação acadêmica)*

Percurso: _____

Trabalho atual: (especifique também quantas horas trabalha diariamente)

Dados sobre sua Formação Acadêmica

Formação Acadêmica:

() Magistério _____ Ano de conclusão: _____

() Ensino Superior Graduação: Curso _____ Ano de conclusão: _____

Curso _____ Ano de conclusão: _____

Curso _____ Ano de conclusão: _____

() Ensino Superior Pós Graduação:

() especialização - Curso _____ Ano de conclusão: _____

() especialização - Curso _____ Ano de conclusão: _____

() especialização - Curso _____ Ano de conclusão: _____

() Mestrado - Curso _____ Ano de conclusão: _____

() Doutorado - Curso _____ Ano de conclusão: _____

Formação Continuada

1. Gostaria de obter dados quantitativos sobre o número de cursos, que ao longo de sua carreira docente, você já participou para sua FORMAÇÃO CONTINUADA. (pode ser aproximada)

2. Qual palavra vem a mente, quando pensa em Formação continuada – Lista 5 em ordem de importância.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

3. Liste alguns cursos de formação continuada que você participou e considerou importante.

APÊNDICE B: Formação Acadêmica, tempo de docência e atuação profissional

Prof.	Formação acadêmica	Tempo de docência	Trabalho atual
P1	Pedagogia e Administração	3 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P2	História	4 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P3	História	15 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P4	Educação Física	11 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P5	Normal Superior	2 anos	Rede Pública Municipal (EI/EF)
P6	Pedagogia e Pós Graduação em Psicopedagogia	3 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P7	Pedagogia	1 ano	Rede Pública Municipal (EF)
P8	Ciências e Pedagogia	14 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P9	Pedagogia	26 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P10	Pedagogia	16 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P11	Pedagogia	12 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P12	Pedagogia e Pós Graduação em Psicopedagogia	9 anos	Rede Pública Municipal (EF/EI)
P13	Pedagogia e Pós Graduação em Musicalização Infantil	2 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P14	Matemática	5 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P15	Pedagogia	3 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P16	Pedagogia e Letras	4 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P17	Pedagogia e Inglês	3 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P18	História	4 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P19	Ciências Biológicas	1 ano	Rede Pública Municipal (EF)
P20	Educação Física	2 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P21	Pedagogia e Letras	10 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P22	Letras	25 anos	Projeto Alfabetização
P23	Educação Física	11 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P24	Geografia	19 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P25	Pedagogia e Letras	6 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P26	Pedagogia e Artes Plásticas	8 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P27	Pedagogia e Letras	7 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P28	Pedagogia	3 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P29	Pedagogia	20 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P30	Pedagogia e Pós Graduação em Psicopedagogia	20 anos	Rede Pública Municipal (EF/EI)
P31	Pedagogia	15 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P32	Pedagogia e Letras	19 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P33	Pedagogia	14 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P34	Pedagogia	10 anos	Rede Pública Municipal (EF)

P35	Normal Superior e Gestão	14 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P36	Terapia Ocupacional e Pedagogia	14 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P37	Pedagogia	3 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P38	Letras	11 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P39	Artes	4 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P40	Geografia e Pós Graduação em Didática do Ensino	14 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P41	Ciências Contábeis e Matemática	5 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P42	Economia, Letras e Pós Graduação em Psicopedagogia	10 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P43	Matemática	5 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P44	Matemática	12 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P45	Ciências e Matemática	19 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P46	Pedagogia	7 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P47	Pedagogia e Pós Graduação em Psicopedagogia	2 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P48	Pedagogia e Pós Graduação em Musicalização Infantil	10 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P49	Pedagogia e Pós Graduação em Psicopedagogia Clínica	5 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P50	Pedagogia e Pós Graduação em Psicopedagogia Institucional	6 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P51	Pedagogia e Artes Plásticas	8 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P52	Pedagogia e Pós Graduação em Musicalização Infantil	15 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P53	Letras, Direito, Pedagogia e Pós Graduação em Leitura e interpretação textual	23 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P54	Pedagogia e Matemática	23 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P55	Letras	10 anos	Rede Pública Municipal (EF)
P56	Jornalismo, Língua Portuguesa e Pedagogia	12 anos	Rede Pública Municipal (EF)

APÊNDICE C: Cursos de Formação Continuada

Prof.	Cursos de Formação Continuada	Quantidade
P1	“Música para Crianças” com Margareth Darezzo	20
P2	<i>Nada consta</i>	+ ou – 4 cursos
P3	<i>Nada consta</i>	14
P4	<i>Nada consta</i>	5 cursos
P5	- Contação de histórias - Recreação - Cursos preparatório para concurso - Alfabetização e Letramento	<i>Nada consta</i>
P6	- Curso preparatório para concurso oferecido pelo professor Junior - Palestras voltadas para temas, ou seja assuntos da educação - Cursos de capacitação da SOME	<i>Nada consta</i>
P7	- Compreensão e interpretação de texto (SOME) - Brinquedoteca	3
P8	Encontros pedagógicos pelo SOME, me ajudou bastante no meu trabalho	15 cursos
P9	- Implantação do material do 1º ano de Língua Portuguesa - Implantação do material do 1º ano de Matemática - Oficina de Matemática - Auto Estima - Educar com emoção - Relações Interpessoais - Compreensão e interpretação de texto - Educativa.	200
P10	Educação p/ vida 13º Simpósio Brasileiro de Educação “Nipo” Atividades Ritmicas e Danças Folclóricas, Educar com emoção Inovação as “5 Saúdes”, Trabalhando a diversidade brasileira na arte, Drogas: Educação para Prevenção, Inteligência Emocional, Como lidar com a agressividade na escola, Auto Estima, Relações Interpessoais.	+ ou _ 200 cursos
P11	Auto Estima Relações Interpessoais Drogas: Educação Educação Para Prevenção Inteligência Emocional Como lidar com a agressividade na escola Meio Ambiente / Educação para o Trânsito.	80
P12	- Letra e Vida	18 cursos

	- Pró-letramento Português e Matemática - Arte de contar histórias - Meio ambiente	
P13	Some – alfabetização / oficina Português / oficina matemática Próinfo, Seminário de Educação, Pró-letramento EMAI – orientações SGI	15
P14	<i>Nada consta</i>	Algumas com poucas horas de duração.
P15	- Treinamento da lousa interativa SMART BOARD. - Palestra “Inovação” e “as 5 Saúdes”. - Introdução à educação digital – PROINFO - Capacitação de multiplicadores na metodologia de Alfabetização. - Seminário internacional de Educação. - Encontros pedagógicos - Objetivo	Aproximadamente 20
P16	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>
P17	Os saberes dos professores Vida e trabalho Projeto político pedagógico na escola Servicos e projetos pedagógicos, uma articulação necessaria PGM	6
P18	<i>Nada consta</i>	06
P19	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>
P20	- Massoterapia - Licenciatura em Educação Física - Pós graduação em Fisiologia do exercicio Gestão e empreendedorismo – SENAC	<i>Nada consta</i>
P21	Pedagogia	Sim
P22	Alfabetização Teia do saber Orientações Técnicas Letra e Vida Pós-letramento	20
P23	Orientações pedagógicas, lousa digital	8
P24	- Teia do saber - Encontros pedagogicos	10
P25	Pedagogia	Aproximadamente 3
P26	Teia do Saber, HTPC, O.T..	<i>Nada consta</i>
P27	Teia do Saber, HTPC, O.T..	<i>Nada consta</i>
P28	Lousa Digital Compreensão de textos Educação Ambiental	Uns 10 cursos
P29	Pró letramento	Mais de 50

	Pró info Compreensão de textos Educação ambiental	cursos.
P30	- Pró info - Compreensão de textos - Educação ambiental - Neurociência e dificuldades de aprendizagem	Em torno de 40 cursos
P31	Compreensão de texto Seminário de Educação (Votorantim) O.T. Contos de Fadas Pró-info	Em torno de 30 cursos
P32	Educação Ambiental Compreensão de texto Curso da Educativa Pró-letramento	Mais de 50
P33	Pró-letramento Pró-info Compreensão de texto Educação Ambiental	45 cursos
P34	Todos seminários, Todos do objetivo, Lousa Digital; CCR.	4 seminários da Educação; 28 cursos do Objetivo; 6 CCR; e Libras;
P35	- Educativa - Educando com fantoches - COC - Objetivo	Aproximadamente 30
P36	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>
P37	Não me lembro	Não me lembro
P38	Saber em ação – 2011 Saber em ação – 2012 Interpretação de textos – 2012 Seminário da educação 2010 Formações do Objetivo	20
P39	Formações do Objetivo	4
P40	Empreendedorismo, amigos do Zip, SOME, Seminário Internacional da Educação, Informática na Rede, etc...	Uns 8 cursos
P41	Formação continuada as some (objetivo)	<i>Nada consta</i>
P42	- Some – objetivo – (várias) - literatura inglesa - brinquedos reciclados - Brincar na infância	+ - 10
P43	Curso do SOME (Araçoiaba da Serra SP) Jornada de educação 2009, 2010, 2011, 2012 (jornadinho) Ipero; SP	Mais ou menos 6 entre cursos e palestras

	Legu Educação Robotica (Ipero SP)	
P44	Rede do saber, A rede aprende com a rede, Internet Segura, Capacitações SOME, Orientação Técnica (OT)	Rede do saber, A rede aprende com a rede, Internet Segura, Capacitações SOME, Orientação Técnica
P45	Rede do saber, Ensino médio em rede e informática	Rede do Saber, Ensino médio em rede, Informática e Capacitação do SOME.
P46	Encontro Pedagógico em 2005 (Salto de Pirapora). Letra e Vida, 2011 Votorantim, Estrada para Cidadania, Araçoiaba da Serra, Palestra Inovação as 5 Saúdes, Capacitações e treinamento da lousa interativa. Encontro de Educadores (São Paulo).	(+) ou (-) 10 cursos
P47	- Alfabetização - Proinfo - Vioeste	+ - 20
P48	- SOME - Ler escrever - Seminário da educação - Tecnicas de contar histórias	30
P49	Pró-Letramento Contação de História Capacitação do SOME Orientação do Projeto Ler e Escrever EMAI Orientação sobre SGI	40
P50	Proinfo Capacitação do SOME Seminário da Educação Orientação do Projeto Ler e Escrever Pró-Letramento Orientação do Projeto EMAI Orientação do SGI	40
P51	Teia do saber, Orientações Técnicas pedagógicas, HTPC, entre outros	<i>Nada consta</i>
P52	“Estrada p/ cidadania”, “Seminário Internacional de Educação”, Formações Some 2010 e 2011, “Formação Positivo”, Seminario Votorantim.	12
P53	Teia do saber, Letra e vida, EM em rede, Internet segura, rede aprende com a rede, Conscientização das Drogas, Capacitação SOME, Orientação	Mais de 100

	técnica – OT,	
P54	Teia do saber Capacitação SOME Rede do saber	<i>Nada consta</i>
P55	Proinfo	(Proinfo)
P56	- Saber em Ação 2011 e 2012 - Seminário Internacional da Educação - Palestras “do Positivo” - Tecnologias da Educação - Some	+ - 30

APÊNDICE D: Percurso Formativo e Trabalho do Professor (2012)

Prof.	Descrição do Percurso Formativo
P1	Iniciei como estagiária por 1 mês, com a faixa etária de 2 anos, em seguida peguei uma 1ª série onde fiquei por um ano em uma escola estadual na cidade de Mogi das Cruzes, depois fui para uma creche em Itaquera na cidade de São Paulo, onde trabalhei por 1 ano berçário e 6 meses como “volante”, sai de lá por ter sido chamada no concurso desta cidade onde trabalho desde de março deste ano, em Araçoiaba da Serra.
P2	Início em 2008 na escola estadual Maria Angelica Baillot e na escola municipal Pedro Ferreira Duarte Neto, no ensino médio e fundamental respectivamente. Hoje no município de Araçoiaba e Capela do Alto, escola Áurea Duarte Rocha e Joaquim Francisco.
P3	Início 1992, ensino fundamental II, escola pública estadual, PEBIII Pedro Ferreira Duarte Neto pública, em 1996 parei de dar aula. Em 2004, PEBIII em escola pública, assumi em 2006 coordenação, em 2008 direção
P4	Iniciei na vida acadêmica nos anos 1999, em uma escola estadual, trabalhando na função de professor eventual, desde então passei por várias escolas estaduais, em diversos municípios, trabalhando com crianças de ensino infantil, fundamental e médio, hoje em dia trabalho no município de Araçoiaba de PEBIII educação física.
P5	Trabalhei 13 anos em creche estou dando aulas há 2 anos.
P6	Iniciei o curso de pedagogia no ano de 2005 na faculdade Uirapuru e minha primeira experiência na área da educação foi como estagiária em escola particular onde trabalhei com a educação infantil no ano 2007. No ano de 2010 concluí o meu curso de pós graduação em psicopedagogia. Estou atuando como professora há três anos.
P7	Iniciei como professora eventual, na escola “Pedro Ferreira Duarte Neto” 2008 no fundamental 2, agora estou na “Honório Carriel Cleto” 2012 tendo como formação acadêmica pedagogia (2010) e cursando neuropsicopedagogia e educação inclusiva que irei concluir 2013. Dou aula para a 4ª A e este é meu primeiro ano com classe.
P8	Iniciei no ano de 1986 em escola pública com o ensino fundamental. Depois parei 9 anos voltei novamente. Hoje trabalho como PEBII no ensino fundamental. Minha formação acadêmica é Ciências com habitação em Química e pedagogia.
P9	No dia 12 de março de 1985, iniciei como substituta eventual na rede pública estadual de 1ª a 4ª séries, nas escolas desde município. O maior tempo, lecionei nas escolas dos bairros da Aparecida, Campo do meio e Jundiacanga. (12 anos). Prestei concurso do “estado” e ingressei no dia 08 de agosto de 1994, onde já lecionava como eventual, no Bº do Jundiacanga. Com a chegada da “municipalização” (1996), fui mudando de escola. Até que acabei por vir p/ a cidade na E. E. “Áurea Duarte Rocha”. Quando todas as escolas estaduais estavam municipalizadas fui p/ a E. M. E. F. “Bº Maria da Glória e Bairro Barreiro”.

	<p>Hoje estou lecionando na E. M E. F. “ Profª Maria Mizeu N. Florenzano”, no centro da cidade, onde aguardarei minha aposentadori.</p> <p>Espero concluir a minha jornada de trabalho com “chave de ouro”, com muita luta, garra e determinação.</p> <p>E pensar sempre</p> <p>Valeu a pena!!!!</p>
P10	<p>Iniciei com ensino infantil em Sorocaba na Emei 3 e a partir de 1996 ingressei no ensino fundamental na escola Mizue no qual estou até hoje, trabalhando com crianças do 1º ao 5º ano.</p> <p>Formei no magistério e depois em Pedagogia. Hoje estou trabalhando com o 1º ano do Ensino Fundamental.</p>
P11	<p>O início da minha carreira como professora foi em uma escola municipal com 24 anos na cidade de Araçoiaba onde trabalhei como professora contratada por mais ou menos três anos, tendo somente o curso magistério.</p> <p>Após passar no concurso público passei a fazer parte do quadro efetivo dos professores desde município onde leciono até hoje no ensino fundamental e formada em pedagogia.</p> <p>Atualmente leciono na mesma escola onde iniciei minha carreira.</p>
P12	<i>Nada consta</i>
P13	<i>Nada consta</i>
P14	<p>Início E. E. Comendador Pereira Inácio como professor de reforço e também “eventual” substituindo os professores que faltavam. Trabalhava com EF e EM.</p> <p>Trabalhei apenas meio ano como eventual, pois aquilo não era vida, no ano seguinte foi colocada a prova para seleção dos candidatos (classificação) e aí sempre fui bem e escolhia classe logo no início do ano letivo.</p> <p>Passei no 1º concurso que participei apto e hoje sou efetivo no estado e município.</p> <p>No estado estou por enquanto até chamar outro concurso que me classifiquei em 7º. O estado é difícil em todos os sentidos. Fuja dele!</p>
P15	<p>Início: ano 2010 (5º ano no município de Araçoiaba da Serra) 1 ano – processo seletivo.</p> <p>2011: 5º ano (Araçoiaba da Serra) período 1 ano, turno: tarde, 4º ano (prefeitura Salto de Pirapora) período: 1 ano turno: manhã. (processos seletivos).</p> <p>2012: 1º ano (colégio múltipla escolha), profª de projetos (prefeitura Araçoiaba da Serra) 6º ao 9º ano processo seletivo. Período: manhã e tarde.</p>
P16	<p>Inicie a vida docente em 2008, na escola municipal Pedro Ferreira Duarte Neto como professora eventual. Atuei em 2009 e 2010 na rede particular no Colégio Santa Escolástica, trabalhando também na rede pública como eventual. Na rede particular lecionei para educação infantil e fundamental I, ministrando aulas de língua inglesa. Atualmente estou exercendo a função de PEB II, onde atuo dando aulas de língua portuguesa para os oitavos anos da escola municipal Pedro Ferreira Duarte Neto.</p>
P17	<p>Comei no kumon, me mudei para os EUA, me formei voltei para o Brasil.</p> <p>Trabalhei como contratada professora de inglês em Votorantim.</p> <p>Santa Escolástica Fund I</p>

	Prefeitura de Votorantim Prefeitura de Araçoiaba
P18	Sesi – EF – 2009 Faculdade anhanguera – superior – 2009 Prefeitura Salto de Pirapora – EF – 2010 Prefeitura Araçoiaba da Serra – EF – 2010/2012
P19	Sou formada em ciências Biológicas (licenciatura e bacharel) aproximadamente 3 anos. Esse ano é o primeiro como docente, tendo início em março, na escola municipal de ensino fundamental Pedro Ferreira Duarte Neto – Aracoiabinha para o 6º e 7º ano, na matéria de ciências. Iniciei esse ano também no segundo semestre em uma escola particular, onde leciona para o 1º, 2º e 3º ano do ensino médio (Biologia).
P20	Início 2010 como professora eventual 2011 efetivo na rede de Araçoiaba da Serra 2012 efetivo
P21	Iniciei minha carreira profissional como bancária (12 anos), após trabalhei em escola municipal Leonor M., Getúlio Vargas e Flávio, nas Estaduais Senador Nogueira, Brigadeiro Tobias, Wilson Ramos, Roque Conceição, nas áreas de Português, Inglês e Sociologia. Atualmente trabalho com 6º ano ensino fundamental (português) e 1º, 2º, e 3º anos ensino médio (Sociologia e Português).
P22	Iniciei aos 26 anos de idade na escola dos sonhos, escola publica, na zona rural (E. E fazenda das Carmelitas) no ensino fundamental 1 por 2 anos. Depois passei por várias escolas públicas e municipais no ensino fundamental 1 e 2 também trabalhei durante 5 anos no Enceja (educação para jovens e adultos). Atualmente trabalho na E. M Pedro Ferreira Duarte Neto, desde 2005 lecionando língua portuguesa para o fundamental 2. Sou formada em português, inglês tenho magistério e estou no último semestre de pedagogia.
P23	Iniciei o trabalho como docente em 2001 na escola pública como eventual dava aulas para o nível médio e ali, fiquei 2 anos quando, fui chamado no concurso em Araçoiaba, da Serra. Hoje, atuo em Araçoiaba mesmo para o ensino fundamental. Sou professor em Araçoiaba desde 2003.
P24	Escola pública, ensino médio, 19 anos, municipal 2 anos. Hoje “EEEM Maria Angélica Baillot e Municipal EMEF “Aurea Duarte Rocha” Ensino medio 2º e 3º anos Ensino fundamental 6º e 7º anos Formado em Geografia.
P25	Trabalhei por 3 anos na escola estadual João R. Bueno, Ensino Fundamental II e ensino médio, a partir de 2010 comecei a trabalhar na E. E Profª Jordina Amaral Arruda onde atuo até hoje, como professora de Português e Inglês, no ensino fundamental e medio. Sou formada em licenciatura plena em língua portuguesa e língua inglesa pela Universidade Paulista – UNIP. E formada em pedagogia pela Fac São Roque.

P26	A partir de 2008, passei a atuar também no município, no ensino fundamental. No momento trabalho com salas do 6º ano ao 3º ensino médio. Formação: Artes Plásticas.
P27	A partir de 2005, comecei a trabalhar na rede pública, e em 2009 ingressei no município.
P28	Início em 2010, na escola municipal Mizue, trabalhei 2 anos lá, hoje trabalho na escola Coronel, sempre com alunos do 1º ano.
P29	Início em 92, numa escola estadual. No ano seguinte: titular de cargo numa escola estadual. Hoje atuo em escola municipal e durante todos esses anos já trabalhei com todas as séries do ensino fundamental.
P30	Início como professora eventual, e contratada em escolas municipais, estaduais e particular sempre no ensino fundamental.
P31	Início como estagiária e eventual, depois contratada em escolas municipais e estaduais. Durante todo esses anos já trabalhei com todas as series do ensino fundamental e infantil.
P32	Início em 1993 numa escola estadual, atuei por 6 anos, desde de 2000 atuo na escola municipal.
P33	Iniciei minha carreira docência no ano de 1998 já formado no magistério. Em 2001 iniciei o curso de pedagogia na Universidade de Sorocaba e me formei em 2006. Hoje trabalho no ensino fundamental com 4º ano. De 2004 a 2009 exerci a função de vice-diretor na EMEF Pedro Ferreira Duarte Neto.
P34	Particular: em 2000 iniciei com auxiliar numa escola particular onde fiquei três anos. após fiquei no ensino municipal até 2012. No fundamental, fiz magistério me formei em 1997, após quase dez anos fiz pedagogia em 2006 e formei em 2008 na UNISO. Fiz um pós-graduação em Direito Educacional, pela Universidade de Pinhal em Araçoiaba da Serra. Hoje estou atuando como professora em Araçoiaba da Serra 5º ano (Barreiro) e PRÉ II em Sorocaba.
P35	1990 C.E.F.A.M (Centro Especifico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), para Ed. Infantil e Fundamental I, com duração de 4 anos. Concluí esse curso com 18 anos. Fui trabalhar em outra área e em 1998 prestei concurso aqui na cidade, onde trabalho até hoje. Nesse tempo que estou aqui, tive a oportunidade de cursar o normal Superior (UNIARARAS/PART.) em 2003 e alguns anos depois fiz a complementação (Gestão) pela mesma faculdade.
P36	Início em 1998 como eventual em uma escola de Educação Infantil em Sorocaba (municipal); no mesmo ano fiquei com auxiliar de professora na mesma unidade por 3 meses. Eu tinha 19 anos e tinha feito magistério. Ainda em 1998 fui chamada para assumir cargo efetivo na Prefeitura de Araçoiaba da Serra; fiquei de julho a dezembro com Educação Infantil. Em 1999 fiz remoção e assumi cargo no Ensino Fundamental ainda pela

	Prefeitura; cargo no Ensino Fundamental ainda pela Prefeitura; cargo que tenho até hoje. Em 99 fiz graduação em Terapia Ocupacional, me formei e 2002. Em 2009 voltei a faculdade para fazer Pedagogia; me formei em julho de 2012.
P37	Formação superior, nível de ensino PEB.
P38	Iniciei no ano de 2001 na escola particular (ensino fundamental), em 2004 comecei a lecionar também na escola pública (ensino fundamental). Atualmente mantenho as duas escolas. Sou formada em Letras e pós-graduada em Produção de textos.
P39	Iniciei minha carreira na docência em 2008 numa escola particular com alunos do ensino fundamental I, nesta permaneci até 2011. Ainda em 2011 ingressei na rede pública de Araçoiaba da Serra com alunos do ensino fundamental II. Atualmente continuo na rede pública e no Estado, o qual ingressei em 2012 com alunos do Ensino médio.
P40	Iniciei em 1998 na E. E. Guiomar Camolesi Souza, como professora eventual, para alunos do ciclo II e supletivo (médio) a noite, em 1999 escolhi aulas de geografia na mesma escola, em 2000 até 2011, no início do ano até maio ficava como eventual, depois desse período é que conseguia atuar na área. Hoje sou efetiva do Estado na mesma escola que ingressei.
P41	Comecei como eventual em uma escola em Tapiraí, na época eu concorria na atribuição como eventual. Mais tarde quando vi que era isso que realmente queria fiz o curso de matemática e consegui aulas livres em Piedade. Hoje moro em Araçoiaba, sou efetivo no estado e faço processos seletivos nas cidades ao redor para aumentar salário.
P42	Início em 1996 – escola de idiomas particular – + - 10 anos + - 2005 escola Salesiano – fund I e II – 2 anos (hoje) 2010 – prefeitura Araçoiaba – fund II – 2 anos e 9 meses.
P43	2004, 2005, 2006 EE Maria Angélica Baillot (eventual) 2005 Alcebiades Leonel Machado (eventual) 2009, 2010, 2011 – EM “Adolfo Varnhagem) Ipero (efetivo) 2012 Alcebiades Leonel Machado (efetivo)
P44	Início 2000 na escola pública no ensino fundamental e médio onde trabalho até hoje.
P45	Início na escola pública em 1993, onde estou até hoje.
P46	Aos 37 anos após o término do magistério iniciei minha carreira, ministrando aulas na Escola, Estadual Anna A. Guimarães em Salto de Pirapora, nesse período, lecionei, nas escolas municipal da referida cidade e também no município de Piedade e Pilar do Sul. Atualmente, estou lecionando no estado – como permanente no município de salto de Pirapora. No (fundamental) e no município de Araçoiaba da Serra. (fundamental II). No decorrer desses 7 anos tive privilégio de permear por todas as séries (anos). O que me ampliou muito minha visão em relação ao docente; principalmente os com dificuldade de aprendizagem.
P47	Comecei a lecionar no ano de 2010, na escola Dr Celso Charuri com 5º ano do ensino fundamental, no ano de 2012 lecionei na escola Dr Celso Charuri

	<p>com o 2º ano do ensino fundamental e atualmente no ano de 2012 estou lecionando no 4º ano na escola Dr Celso Charuri e no colégio particular lecionei no 4º ano também.</p> <p>Sou formada em pedagogia e pós graduada em psicopedagogia.</p>
P48	<p>Iniciei minha docência no colegio Beija Flor em 1997, fiquei 6 meses logo após entrei no Colégio Victoria lecionei 7 anos (FEV 2003 à SET 2010), atualmente leciono no colegio Dr Celso Charuri (SET 2010 até os dias atuais).</p> <p>- leciono + - a 10 anos.</p> <p>- Ensino Fundamental (minha paixão)</p> <p>Passei por todas as fases desde a Educação infantil até Gestora Educacional.</p>
P49	<p>Inicie no ano de 2008, já formada em pedagogia, numa escola pública municipal de ensino fundamental I, num classe de 1ª série (atual 2º ano). Desde então, trabalhei na rede municipal de ensino fundamental, com mudanças nas séries durante os anos Atualmente, leciono nua sala de 1º ano de ensino fundamental, classe integral, escola pública, num bairro afastado do centro da cidade. Minha atualização em Psicopedagogia me dá mais autonomia e didática para trabalhar com diferentes problemas na aprendizagem.</p>
P50	<i>Nada consta</i>
P51	<p>Comecei em 2005 na rede pública estadual, passando a atuar <u>também</u> no município a partir de 2008, sempre no ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio.</p> <p>Formação acadêmica: Professora de Artes.</p>
P52	<p>Iniciei como auxiliar em (1996) creche municipal, após passei por escolas particulares e até me formar (99). Então comecei de eventual na prefeitura e estou até hoje. Me efetivei a 5 meses em dois municípios e hoje estou muito realizada profissionalmente (fundamental)</p>
P53	<p>Iniciei em 1989 na escola estadual Sedrônia Nunes Peres – Caucaia do Alto/Cotia/ SP para EF e EM durante 10 anos. Depois efetivei na EE Marcilio Dias Capela do Alto / SP, sendo removida no ano seguinte para a EE Profª Alice Rolim de M. Holtz, Votorantim / SP e permaneço até hoje.</p> <p>Concomitantemente ingressei no município de Araçoiaba da Serra em 2010.</p>
P54	<p>Inicio na escola pública como eventual e em 2000, me efetivei no Estado no 1º cargo e em 2005 no 2º cargo E continuo ganhando mal.</p>
P55	<p>No ano de 2004 na escola Mª Angélica Baillot como eventual, ensino médio, 4 meses, escolas municipais Pedro Ferreira, Áurea, Mizue, em 2010 e 2011 como professora de informática Em 2012, trabalhei em Capela do Alto PEB III; Atualmente no Charuri, com 8º e 9º anos.</p>
P56	<p>Inicie em julho de 2001, em colégio particular era formada em magistério e cursava comunicação social – jornalismo. Passei por todas as fases da Ed Infantil. Depois passei a atuar no Ens. Fundamental. Atuei na coordenação Pedagógica por 4 anos. E em 2010 retornei à sala de aula no colégio Dom Aguirre c/ 1 sala de 1º ano. Ministrei aulas para EJA em 2005 e 2012.</p> <p>Atuo com turmas de Fundamental II no período da manhã, 5º ano no período da tarde e EJA no noturno.</p>

Prof.	Descrição do Trabalho Atual (2012)
P1	Prefeitura de Araçoiaba da Serra, onde trabalho 4h/dia.
P2	Hoje no município nos dois primeiros períodos
P3	Docência em escola pública municipal.
P4	- PEB III Educação física – 5 horas diárias - Eventual na EE.
P5	Prefeitura Araçoiaba da Serra 2º etapa Prefeitura Municipal de Votorantim 1º ano 8:20h. por dia.
P6	Estou trabalhando com a Educação Infantil em escola pública faço uma jornada de trabalho três horas e quarenta minutos.
P7	Honório Carriel Cleto, turma da manhã, 4ª A, 36h c/ HTPC, HTPL.
P8	Sim. Atualmente trabalho 5 horas
P9	Jornada de 40 horas semanais 5 horas por dia
P10	Ensino fundamental 1º ano Jornada de 40 h semanais 5 horas por dia
P11	40 horas semanais 5 horas por dia
P12	11 horas 5h fundamental 4h infantil 2h em casa
P13	5 horas (Celso Charuri)
P14	Trabalho em média + de 11 horas por dia
P15	1º ano (ensino fundamental) no colégio Múltipla Escolha, e professora de projetos no município de Araçoiaba da Serra (6º ao 9º) 10 horas por dia.
P16	Atualmente trabalho na rede Municipal Araçoiaba da Serra e na rede estadual. Trabalho em média 10 horas por dia, tendo dias que são menos horas.
P17	<i>Nada consta</i>
P18	Prefeitura de Araçoiaba da Serra – EF 24H/S
P19	Escola municipal – 5 horas. Escola particular – 4 horas
P20	Professor de educação física escolar 25 horas semanais.
P21	Escola Pedro Ferreira – 30 horas Escola Roque Conceição – 14 horas

	Semanal
P22	Projeto alfabetização
P23	Trabalho 5 horas diariamente
P24	9 horas
P25	Trabalho em 2 escolas atualmente, uma da rede municipal e outra da rede estadual, trabalho aproximadamente 11 horas p/ dia.
P26	Município: 5 horas diárias Estado: de 4 a 5 horas, às quartas e sextas-feiras.
P27	8 hs
P28	5 horas em sala de aula e o restante dedicados à planejamento de atividades, atividades físicas e vida social.
P29	Trabalho 5 horas em sala de aula e o restante dedicados à planejamentos de atividades.
P30	Atualmente efetiva em escola municipal com cinco horas diárias em sala de aula, ainda HTPC e planejamentos fito em casa.
P31	Trabalho 5 horas em sala de aula e o restante dedicados à planejamentos de atividades
P32	Atuo numa escola municipal, trabalho horas em sala e as demais planejando atividades.
P33	PEB II 4º ANO 5 horas diárias e restante de planejamento de atividades.
P34	Trabalho (media) cinco horas semanais em Araçoiaba da Serra e quatro horas a tarde em Sorocaba.
P35	Prefeitura Araçoiaba da Serra, ensino Fundamental (4º ano) em 5 horas diárias.
P36	Trabalho 5 horas por dia com uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental.
P37	Professor – carga de fundamental I
P38	Trabalho 8 horas por dia.
P39	Atualmente estou no ESTADO e na Prefeitura e Araçoiaba, ambos trabalho cerca de 8 horas diariamente.
P40	Atualmente trabalho em Araçoiaba com 24 aulas de geografia e aulas no Estado com 24 aulas.
P41	Trabalho em 2 escolas Estado 30 horas Municipal 24 aulas / Diária umas 10 aulas
P42	Araçoiaba da Serra – prefeitura Prof peb III 24 horas/aulas semanais
P43	<i>Nada consta</i>
P44	Trabalho 14 horas e 30 minutos (segunda a quarta) 11 horas na quinta 09 horas e 30 minutos na sexta

P45	Funcionário público estadual e municipal Trabalho em média 10 horas por dia
P46	Trabalho com projeto no estado com 4º e 5º anos e na rede municipal desta cidade com 5º anos.
P47	Escola Dr Celso Charuri 4º ano 4:30h Colégio Montesso 4º ano 4:30h
P48	Município Araçoiaba – Escola Celso Charuri (SET 2010 até os dias atuais)
P49	Trabalho em sala de aula aproximadamente 4 hrs / 30, além de preparar aulas em casa.
P50	<i>Nada consta</i>
P51	Funcionária pública estadual e municipal, de 5 a 9 horas diárias nos dois órgãos.
P52	5º ano manhã 1º ano tarde 8 horas
P53	14 horas por dia
P54	Mais ou menos 10 horas todos os dias a 13 aulas por dia.
P55	Professora de Português PEB III, 8º e 9º anos, período manhã.
P56	+ - 13 horas diárias.

APÊNDICE E: Palavras/conceito: Formação Continuada

Prof	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a
P1	Ilusão	Necessária	Cobrança	Complementa	<i>Nada consta</i>
P2	Incompatibilidade	Falta de conteúdo	Indisciplina	Formação incompleta	Ignorância
P3	Tempo	Valores	Desgaste emocional	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>
P4	Decadência	Desinteresse	Injustiça	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>
P5	Conhecimento	Capacitação	Valorização	Remuneração	Comprometimento
P6	Conhecimento	Capacitação	Reflexão	Informação	Qualidade
P7	Conhecimento	Preparação	Capacitação	Aprimoramento	Reflexão
P8	Reciclagem	Atualização de conhecimentos	Estímulos	Motivação	Interação
P9	Oportunidade	Conhecimento	Atitude	Preparo p/ a conquistas	Equilíbrio
P10	Conhecimento	Especialização	Atitude	Preparo p/ conquista	Equilíbrio
P11	Conhecimento	Oportunidade	Comprometimento	Equilíbrio	Estudo
P12	Ensino	Aprendizagem	Trocas	Conhecimento	Apropriação
P13	Pós-graduação	Mestrado	Doutorado	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>
P14	Aprofundar o conhecimento - bom	Ler muito - ruim	Falta de tempo - ruim	TCC - ruim	R\$ - ruim
P15	Conhecimento	Dedicação	Experiências	Motivação	Satisfação
P16	Atualização	Complemento	Evolução	Necessário	Dever
P17	Conhecimento	Especialização	Comprometimento	Dedicação	Socialização
P18	Aperfeiçoamento	Conhecimento	Preparação	Foco	Troca
P19	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>
P20	Oportunidade	Crescimento	Evolução	Conhecimento	<i>Nada consta</i>
P21	Pesquisa	Conhecimento	Dinâmica	Aprendizado	Estudo
P22	Alto estima	Oportunidade	Desenvolvimento	Crescimento	Conquista
P23	Atualização	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>
P24	Leitura	Interpretação	Domínio de calculos	Atividades diversificadas	Socialização
P25	Carreira	Estudo	Evolução funcional	Trabalho	Formação
P26	Conhecimento	Salário	Reciclagem na disciplina	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>
P27	Conhecimento	Salário	Reciclagem na disciplina	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>
P28	Renovação	Aprendizado	Mudança	Resultado	Qualificação
P29	Qualificação	Renovação	Aprendizado	Mudança	Resultado
P30	Renovação	Aprendizado	Mudança	Qualificação	Resultados
P31	Resultado	Mudança	Aprendizado	Qualificação	Renovação
P32	Aprender	Renovar	Mudar	Qualificar	Colher resultado
P33	Capacitação	Formação	Orientação	Qualificação	Aprendizado
P34	Capacitação / qualificação	Atualização	Troca de experiências	Conhecimento	Benefícios para os alunos
P35	Atualização	Alunos	Crescimento profissional	Crescimento pessoal	Conhecimento

P36	Capacitação	Aprendizagem	Conhecimento	Experiência	Renovação
P37	Aperfeiçoamento	Importante	Carreira	Atitude	Melhorar
P38	Capacitação	Melhoramento	Atualização	Interação	Troca
P39	Reflexão	Conhecimento	Vivências	Participação	Colaboração
P40	Capacitação	Valorização	Transformação	Superação	<i>Nada consta</i>
P41	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>
P42	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>
P43	Habilidade	Competência	Conteúdo	Desempenho	Paciência
P44	Atualização na área	Valorização profissional	Aperfeiçoamento	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>
P45	Capacitação	Melhoramento profissional	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>
P46	Inovação	Informação	Capacitação	Especialização	Realização
P47	Aprendizagem	Tecnologia	Comunicação	Interação	<i>Nada consta</i>
P48	Aprendizagem	Motivação	Aperfeiçoamento	Investimento	Esperança
P49	Atualização	Capacitação	Trocas de experiência	Comprometimento	Renovação
P50	Atualização	Capacitação	Trocas de experiências	Renovação	Comprometimento
P51	Conhecimento	Salário	Atualização / reciclagem	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>
P52	Conhecimento profissional	Necessidade p/ o mercado	Importante para as praticas	Trocas	<i>Nada consta</i>
P53	Atualização	Aperfeiçoamento	Valorização	Aprendizado	Qualidade
P54	Atualização	Aperfeiçoamento	Valorização	<i>Nada consta</i>	<i>Nada consta</i>
P55	Profissionalismo	Comprometimento	Valorização profissional	Transmissão conhecimento	Intelectualidade
P56	Processo ensino - aprendizagem	Afetividade	Família	Tecnologia	Educação para todos